

مركز البحوث

جون برينان تارلا شاه

إدارة الجودة في التعليم العالي

منظور دولي عن التقويم المؤسسي والتغيير

ترجمة

د. دلال بنت منزل النصير

راجع الترجمة

أ. د. عبد الرحمن بن أحمد هيجان

بسم الله الرحمن الرحيم



إدارة البحوث

إدارة الجودة فى التعليم العالى
منظور دولى عن التقويم المؤسسى والتغيير

تأليف

جون برينان   تارلا شاه

ترجمة

د . دلال بنت منزل النصير

راجع الترجمة

أ. د. عبدالرحمن بن أحمد هيجان

١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م

بطاقة الفهرسة

ⓒ معهد الإدارة العامة، ١٤٢٨هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

برينان، جون

إدارة الجودة فى التعليم العالي / جون برينان؛ تارلا شاه

دلال بنت منزل النصير - الرياض، ١٤٢٨هـ

٢١٦ ص ١٧ سم × ٢٤ سم

ردمك ٩ - ١٥١-١٤-٩٩٦٠

١ - التعليم العالى - تنظيم وإدارة ٢ - ضبط الجودة

أ - شاه، تارلا (مؤلف مشارك) ب - النصير، دلال بنت منزل (مترجم)
ج - العنوان

ديوى ٣٧٨,١   ١٤٢٨ / ١٠٣

رقم الإيداع: ١٠٣ / ١٤٢٨
ردمك: ٩ - ١٥١-١٤-٩٩٦٠

هذه ترجمة عربية لكتاب:

Managing Quality in Higher Education

An International Perspective on Institutional Assessment and Change

John Brennan and Tarla Shah

Organisation for Economic Co-operation and Development The Society for Research into Higher Education & Open University Press



محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة

محتويات الكتاب

الموضوع **الصفحة**

محتويات الكتاب

الموضوع **الصفحة**



تمهيد:

يعــد هذا الكتاب نتاجاً لمشــروع تم دعمــه من قبل برنامج الإدارة المؤسســية فى التعليم العالى (IMHE)، وبتأييد من الهيئة الأوروبية ومجلس تمويل التعليم العالى فى إنجلترا. وقد تم عنونة هذا المشــروع « بإدارة الجــودة، وعمليات صنع القرار وتقويم الجــودة» ويحتوى على هدفين رئيســين، هما توضيح الأغراض والأســاليب والنتائج المرجــوة للأنظمة الوطنية المختلفة الخاصة بتقويم الجودة، والتحقيق فى تأثيرها فى الإدارة المؤسســية وصنع القرار. والأخير تم تحقيقه من خلال مجموعة من دراسات الحالة الخاصة بوكالة الجودة الوطنية والمؤسسية.

بدايةً وقبل كل شــىء، نتقدم بالشكر لجميع كتّاب دراسات الحالة لوكالة الجودة الوطنية والمؤسســية؛ إذ لولا مســاهمتهم لما تمكنا من كتابة هذا الكتاب. كما نتقدم بالشكر إلى (Pierre Laderriere)، بدايةً باعتباره مصدراً لكثير من التحفيز والمساعدة خلال عمل المشــروع، وذلك لكونه رئيس برنامج الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، وكذلك لإســهامه قارئاً وناقداً فــى المرحلة الأولى لكتابة هــذا الكتاب. كما نتقدم بالشــكر إلى (Tony Becher) لقراءتــه الناقدة، ولملاحظاتــه واقتراحاته البناءة لجميع محتويات وهيكل الكتاب. ونحن ممنونون إلى (Jacqueline Smith) لتعاونها في التنســيق، والاتصال بكتّاب دراســات الحالة. كما نعبر عن شــكرنا لإسهامات كل مــن (Vin Massaro,Palle Rasmussen, Late Paul, and Le Vasseurl) فــى تصميم المشــروع، وبالتحديد طبيعة ومجال دراســات الحالة. وأخيراً، نتقدم بالشكر إلى (Deana Parker) لتعاونها القيم خلال فترة إعداد الكتاب.



الفصل الأول

إدارة الجودة فى التعليم العالى

مقدمة:

يبدو أن التقويم وإدارة الجودة فى التعليم العالى يثيران الحماس والسخرية بدرجات متقاربة إلى حد كبير. ويرى المتحمسون لهذا الأمر أن مجموعة من الفوائد ستجنيها معاهد التعليم العالى والعاملون والدارسون فيها من إدارة الجودة. فى حين يرى الساخرون من موضوع إدارة الجودةٍ أنه أمر عبثيٍ فى أقل تقدير، قد يمتد لإلحاق ضرر كبير بالعمل الأكاديمى. وعلى كل، لا نرى أن أياً من المجموعتين يمتلك الحقائق الكافية لدعم وجهة نظره.

لقد تم مؤخراً إدخال ترتيبات وطنية جديدة لتقويم الجودة فى أنظمة التعليم العالى فى أنحاء مختلفة من العالم. وتمثل هذه الترتيبات جزءًا من التغيرات الجذرية التى تحدث داخل مؤسسات التعليم العالى، وفى علاقة تلك المؤسسات مع المجتمعات التى تستضيفها. ويكتسب تقويم الجودة أهمية خاصة فى مجالات فهم هذه التغيرات؛ لأنها- كما سنرى لاحقاً - تهتم بالتقاليد الخاصة بمؤسسات التعليم العالى، والأطر الاجتماعية والسياسية؛ مما يسهم بقدر كبير فى تشكيل هذه المؤسسات. وبمعنى أكثر شمولية، إن تقويم الجودة يربط العالم الصغير والخاص للمؤسسة بالعالم الواسع والعام للمجتمع والسياسة.

إن نمو تقويم الجودة يمكن أن يُشبَّه بنمو دين عالمى، ينقسم معتنقوه فى العادة إلى عدة مذاهب وطوائف مختلفة، ويواجهون يومياً غير المؤمنين به خلال حياتهم العملية. وهذه الطوائف تتجه إلى الإنجيلية، وتسعى إلى نشر اعتقاداتها بين الآخرين، وكما هو الحال فى الديانات الأخرى، فإنها سرعان ما تتحالف مع القوى العلمانية (الملك أو الحاكم أو الحكومة) لتحقيق غاياتها. وفى حالات كثيرة، يرى الناس أن هذه القوى العلمانية هى التى تستغل الدين لتحقيق مآربها. ولا شك أن الحماسة الدينية تُدخل الشك وسط غير المؤمنين، وهذه ليست قاعدة جيدة لتحليل النزاهة. بل قد تكون مصدراً للصراع بين معتقدات مختلفة وبين الناس الذين لا يؤمنون بأى معتقد. **إن** مؤلفىَ هذا الكتاب قلقان حول مزايا ومخاطر تقويم الجودة. وطريقتنا هى أن تلك المعطيات تعتمد على كيفية الأخذ بها، وفى أى إطار وما هو الغرض منها. وعلى

العموم، فإن الاستنتاجات المثيرة ليست هى ما نبحث عنه، بل الاستنتاجات التى نعتقد أنها مدعمة بالحقائق المتوافرة عن تفعيل عمليات تقويم الجودة فى التعليم العالى.

لقد نشأ تقويم الجودة بدافع من قوى خارج نطاق مؤسسات التعليم العالى. وتشمل هذه القوى ما تقوم به الحكومة مباشـرة متمثلاً فى إنشـاء الوكالات الوطنية لتقويم الجودة فى التعليم العالى. كما تتضمن أيضاً الضغط الناتج على تلك المؤسسات نتيجة التوسع والتنوع وتقليص الدعم المالى، وتتضمن استيراد الثقافات الإدارية من قطاعات العمـل التجارى والصناعى للقطاع العام بصورة عامة، ولقطاع التعليم بصورة خاصة. وهـذه القوى أحدثت خلافاً متبايناً داخل التعليـم العالى. فالثقافات التنظيمية التى تتضمن بشـكل تقليدى مسـتويات عالية من الاسـتقلال الذاتى والفردية لن تتحمس للسياسـات التى تم فرضهـا، والتى تحوى كما يبدو عناصر قوية تسـتوجب الامتثال والخضوع للسياسـات والأنظمـة، خاصة أن غرضها يبدو غيـر واضح وغير مرحب بـه. على الرغم من ذلك فإن كثيراً من العمليـات المعنية بتقويم الجودة، توفر فرصاً للتغيير والتحسـين فى المؤسسـات. حيث يمكن توفير موارد جديدة لتشجيع وتمييز الأعضـاء. كما يمكن أن توفـر أيضاً مزيداً من المعرفة المؤسسـية الذاتية باعتبارها مصـدراً أفضل لاتخاذ القرار داخل المؤسسـة، ومصدراً للمعلومات لإعطاء الخيارات والقرارات للمستخدمين من الخارج.

لم تكن الجودة فى التعليم العالى مبتكرة فى التسـعينيات؛ لأن الجامعات ومؤسسات التعليـم العالى الأخرى كانت تمتلك دائماً آليات لتأكيـد جودة أعمالها. وقد اهتمت معظم هذه الآليات بجودة العنصر البشرى مثل: المؤهلات الضرورية للطلاب للحصول علـى القبول، ومن ثم الحصول على الدرجة، وكذلك المؤهلات الضرورية لشـغل وظيفة أكاديمية، أو الترقية إلى وظيفة «الأسـتاذية». ويُعد التقويم بواسطة مراجعة الزملاء للبحث والمطبوعات أحد العناصر المهمة التى استخدمها وما زال يستخدمها الأشخاص «التقليديون» باعتبارها طريقة للجودة فى التعليم العالى.

وإذا كان إيجاد الأشـخاص الجيدين وجعلهم يستمرون مما يميز هذه الطرق التقليدية للجـودة فى التعليم العالـى، فإن هذه العمليات قد تم تعزيزها فى الوقت الحاضر من خلال عمليات تنظم كيفية اسـتمرار هؤلاء الأشخاص، وهذا يتطلب منهم أن يوضحوا باسـتمرار الأداء المرضى، حيث يشـجعهم على التحسـين، ويقـدم أنظمة جديدة من المكافآت والاعتمادات، إذ يتضمن إجراء تغييرات فى السـلطة المحلية داخل مؤسسات التعليم العالى وبين تلك المؤسسات والدولة وغيرها من الأطراف الأخرى للمجتمع.

إن هذه العمليات المتعلقة بتقويم الجودة حسب التجارب التى مرت بها أربع عشرة دولة ستكون الموضوع الرئيس لهذا الكتاب. إن هدفنا ليس توضيح كيفية القيام بتقويم الجودة، بل أن نأخذ بعين الاعتبار نتائج تلك العمليات، والنتائج المختلفة لعملها بالطرق المختلفة. وقد حاولنا قدر الإمكان أن نكون محايدين عندما نقوم بوصف تلك العمليات والسعى إلى تحليلها. لم يأتِ هذا الكتاب للمناصرة، إنما لتقديم وصفات إلى درجة ما. ومع أملنا فى أن يجد كثير من القراء أشياء ذات قيمة عملية فى الفصول القادمة، إلاّ أن اهتمامنا ينصب بشكل كبير على محاولة إعطاء إفادات، وإثارة النقاش والتقويم حول التغيرات الرئيسة التى تحدث فى التعليم العالى، والتى يلعب فيها تقويم الجودة الدور الأكبر.

يرتكز هذا الكتاب على مشروع تم دعمه من قبل برنامج الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى التابع لمنظمة التنمية الاقتصادية والتعاونية تحت مُسمى «إدارة الجودة وتقويم الجودة واتخاذ القرار»، ويحتوى المشروع على هدفين أساسين هما:

١ - توضيح الأغراض، والأساليب، والنتائج المقصودة للأنظمة الوطنية المختلفة الخاصة بتقويم الجودة.

٢ - تقصّى أثر هذه الأنظمة فى الإدارة المؤسسية واتخاذ القرار. وهذا الأخير تم تنفيذه من خلال سلسلة من دراسات الحالة المؤسسية التى قامت بها المؤسسات نفسها باتباع إطار مشترك. وقد تم تعزيز دراسات الحالة المؤسسية بالتقارير التى أعدتها مجموعة من وكالات الجودة الوطنية من منظور تأثيرها فى مجتمعات التعليم العالى التى تخص تلك الوكالات، وكذلك بالبحوث ذات الصلة.

ويجب مراعاة أن يكون أسلوب دراسة الحالة كافياً لمواجهة أهداف المشروع. وقد شمل إطار دراسات الحالة المؤسسية العناصر التالية: الأطر المحيطة، أساليب تأكيد الجودة الداخلية، والأثر فى الإدارة واتخاذ القرار، وأنواع الآثار الأخرى، ودراسات الحالة الإدارية، وتفسير نتائج تقويم الجودة وكيفية ارتباطها بمهمة المؤسسة، والإستراتيجيات المستقبلية.

وشمل الإطار الخاص بتقارير الوكالات الوطنية الأطر، وجماعة تقويم الجودة، وأساليب تأكيد الجودة الداخلية، والتأثير فى الإدارة واتخاذ القرار، والآثار الأخرى، والنتائج على مستوى النظام، والدعم السياسى والاجتماعى.

وقـد أكد الإطـاران أهمية وضع اعتبار لجميع العناصـر المقترحة فى إطار التغير المؤسسـى وتغير النظام. وقد وفرت المسـتندات الإطارية دليلاً إضافياً حول القضايا التى يجب التصدى لها. وشمل أيضاً الإطار الخاص بدراسات الحالة المؤسسية هيكلاً مقترحاً لتحليل الإطار، يرتكز على طريقة تم أخذها من إحدى دراسات الحالة السابقة، وهى تتضمن واحدة من ثلاث دراسات تجريبية (Rasmussen,1997).

ويجب أن نأخذ فى الاعتبار الخاصيات الأخرى لدراسات الحالة ومن ذلك:

أولاً - كانت مشاركة المؤسسات التعليمية على أساس الاختيار الذاتي، أما المؤسسات التى تنتسـب إلى عضوية برنامج منظمة التنمية الاقتصاديـة والتعاونية حول الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، فقد تمت دعوتها للمشاركة فى المشروع، واستجابت (٣٥) مؤسسة تعليمية من (١٦) دولة لهذه الدعوة. وتعكس رغبتهم فى المشاركة فى المشروع اهتمام هذه المؤسسـات بموضوعات الجودة على مسـتويات مؤسسـية عالية (درجة الاتصال بالمشروع)، أو ربما شعورهم بأنهم يمتلكون أشياء مهمة يودون طرحها. وفى هذه المناسـبة قامت (٢٩) مؤسسـة و(٧) وكالات وطنية للجودة من (١٧) دولة بإكمال دراسات الحالة.

ثانياً - الذين قاموا بكتابة دراسات الحالة هم أعضاء هيئة تدريس بهذه المؤسسات، وهذا جلب معه الإيجابيات والسلبيات وثيقة الصلة بالحياة الداخلية لتلك المؤسسات. ومعظم الذين قاموا بإعداد دراسـة الحالة هم كبار المديرين داخل مؤسسـاتهم، وقد يتوقعون أنه يجب عليهم تقديم وجهة نظر رسمية عن الوضع، أو مفهوم يعكس وضعهم ومصالحهم فى المؤسسة. وهناك دراسات حالة أخرى أعدها علماء اجتماع فى إدارات معينة قدموا مفاهيم مختلفة حول الأحداث.

ثالثاً - لم يتلقَ الذين قاموا بإعداد دراسـات الحالة، ولا مؤسساتهم أى مدفوعات لقاء مشـاركتهم فى المشروع. وتُعدّ هذه النقطة وثيقة الصلة بالموضوع؛ لأنها تعنى أن الدافـع نابع من الحماس والالتزام أكثر من كونه علاقة تعاقدية. وعلى كل حال، فإن هـذا الأمر يتضمـن أيضاً بعض القيود، إذ إن العمل فى المشـروع يجب أن يتم ضمن الواجبات العادية. وهذا يعنى أن دراسات الحالة تباينت بشكل ملحوظ من حيث: طول الدراسات وتفاصيلها، ومدى استنادها إلى البحث المؤسسى والتحليل. كما يعنى أيضاً أن الجدول الزمنى لدراسـات الحالة لم يتم الالتزام به فعلياً، خاصة أن العمل قد تم على أسـاس تطوعى واضح، ولم يكن لمدير المشروع ما يسمح له بأن يلح بإصرار على محتوى التفاصيل، والأسلوب، والجدول الزمنى.

ولهذه الأسـباب مجتمعة؛ لا يجب أن تؤخذ قاعدة المعلومات الخاصة بالمشروع، على الرغم من ضخامتها، بالضرورة على أسـاس أنها تمثل تطورات تقويم الجودة فى الدول المشاركة البالغ عددها سبع عشرة دولة. ويجب أن نأخذ دائماً فى الحسبان عندما نفسر البيانات الخاصة بدراسـات الحالة، خاصيات الالتزام المؤسسى، ووجهات نظر المديرين، والاختيار الذاتي، والدراسـة الذاتية. ووفقاً لهذه الاعتبارات، فإن قراءة دراسات الحالة سـوف تكشـف الجودة العالية جداً التى أنجزتها عدد من الدراسـات. وبشـكل يدعو للإعجـاب فإن كتّاب دراسـات الحالة يتصفون بأنهم ناقدون للـذات، وبأنهم أمناء فيما يخص المشـكلات التى تواجه مؤسساتهم، والطرق التى يتم بها استخدام عمليات الجودة لمحاولـة حلها. وفى أغلب الأحوال فإن مرئيات كتّاب دراسـة الحالة مدعمة بالحقائق، لكـن المدهش هو أنهم لا يذكرون القصة كاملة. وعلـى كل، فإن وجهات النظر المأخوذة من العناصر المؤسسية الأخرى مثل أعضاء هيئة التدريس، والباحثين- تكون مختلفة فى بعض أجزائها.

علـى الرغم من قلة المعلومات المتوافرة، فإننا نعتبر أنفسـنا محظوظين؛ لأن لدينا بيانـات يمكن الوثوق بها. وعموماً فإن معظم ما كُتب عـن الجودة فى التعليم العالى يبدو أنه يفتقد إلى القاعدة التجريبية المعتمدة. ويترتب على ذلك الادعاء بأن النتائج هى المقصودة فعلاً، وأن السياسـات مطابقة للممارسات الفعلية، ومن ثم يحل التأييد محل التحليل. إن البيانات التى استند إليها هذا الكتاب بيانات واقعية، لكنها مثل أى بيانات أخرى تحتاج إلى تفسـيرات، وما أوردناه من نقاط سابقة تهدف إلى المساعدة فى تفسير هذه البيانات. وحسب مقتضيات الأحوال فقد تمت الاستعانة بالدراسات الأخرى التى توفر مرئيات تكميلية لدراسات الحالة التى تمت لأغراض المشروع. وقد تضمنت الملاحق تفاصيل لنموذج دراسة حالة والإطار.

وهناك نقطة منهجية إضافية يجب الإشـارة إليها، وهى إمكانية تطبيقها على مجالين فى المشروع هما: تحليل الأنظمة الوطنية، ودراسات الحالة المؤسسية. وكما تمت الإشارة إليه فإن الجانب المصور للمشروع تم تنفيذه بواسطة مراجعة عدة منشورات فى هذا الشأن وبالتشاور مع الوكالات الوطنية للجودة. وقد قامت عدة وكالات خلال فترة المشروع بتغيير سياساتها وأساليبها، كما ظهرت عدة وكالات جديدة، فى حين توقفت واحدة أو اثنتان من الوكالات عن العمل. إن السياسـات الوطنية المتعلقة بالجودة فى التعليم العالى تبدو غير مسـتقرة فى كثير من بلدان العالم. وقد تمت خلال فترة المشـروع عدة تغييرات؛ لذا فإنه يجب عدم اعتبار السياسـات والممارسـات المبينة فى الفصول اللاحقة أنها بالضرورة هى السياسات المتبعة حالياً بكل تفاصيلها فى الدول ذات الصلة.

ونحن لا نرى فى هذا قيوداً للمشروع. إن أهدافنا فى المقام الأول قائمة على أساس المفهوم والتحليل، والممارسات السابقة تجد الاهتمام نفسه الذى تحظى به الممارسات الحالية والمتوقعة مستقبلاً.

إن النقطة نفسها الخاصة بالتغيرات السريعة فى السياسات والإجراءات، تنطبق بشكل مماثل على مؤسسات التعليم العالى. وليست الضغوط الخارجية والمتطلبات المتعلقة بها وحدهما اللذين يشهدان تغيراً، بل فى الحقيقة إن المؤسسات تتعلم، وتتبنى من واقع خبراتها؛ لذلك نجد فى بعض الحالات أن الحياة المؤسسية قد قطعت أشواطاً منذ إعداد دراسات الحالة، وبشكل خاص، وهذه إشارة إلى ما سوف نعود إليه فى وقت لاحق، يوجد هناك اختلافات بين الأثر الأوَّلى لإدخال تقويم الجودة فى المؤسسة، والتأثير المترتب الخاص بتقويم الجودة بعد أن تصبح العمليات معروفة ومنظمة. ومرة أخرى نشير إلى أغراض تحديد المفاهيم والتحليل، بأن تلك الخاصيات لا تمثل مشكلات.

ولهذه الأسباب الموضحة السابقة، تبرز قضية التغيير المؤسسى بقوة فى هذا الكتاب وفى عنوانه. والتغيرات فى أساليب الجودة فى التعليم العالى مرتبطة بسلسلة تغيرات واسعة شهدها التعليم العالى على المستوى الداخلي، وعلى مستوى علاقته بالمجتمع. ويُعد المدى الذى أحدثه تقويم الجودة فى إحداث التغيرات أو بمعنى أصح نتج عنها مسألة معقدة سوف نتناولها فى الفصول القادمة.

حتى الآن، قمنا باستخدام مفهوم تقويم الجودة بمعناه العام لتوضيح العمليات، وهو جوهر الموضوع لهذا الكتاب. ولقد تم بناء مصطلحات واسعة ومحيرة فيما يتعلق بحركة الجودة فى التعليم العالى. ويظهر قصور فى التناسق والدقة فيما يتعلق باستخدام تلك المصطلحات، ويتفاقم هذا القصور خاصة عندما تتم محاولات التحليل على المستوى الوطنى. على الرغم من أن تعريفات المختصين للمصطلحات متوافرة من عدة مصادر (مثل Harvey and Green1993 Frazer1997)، إلا أنها تستخدم فى مؤسسات التعليم العالى بشكل فضفاض، وقابل للتبادل. وهذا الغموض نفسه الحاصل فى المصطلحات موضوع يثير الاهتمام، حيث يسمح للناس بتفسير المعنى كل حسب وجهة نظره المتعلقة بعمليات الجودة، مما أثار الانتقادات الفكرية من الهيئات الأكاديمية، (على الرغم من أنه يجب الإقرار بأن الثقافة الصارمة تختلف جوهرياً فى تحملها للغموض) وتسبب سوء الفهم والشك أحياناً.

ولا نهدف إلى محاولة إيجاد مصطلحات جديدة، أو إقرار المصطلحات الموجودة فى تقويم الجودة. لكن هناك فارقاً مهماً يجب أن نضعه فى عين الاعتبار وهو: ما

يتعلق بالعمليات الخاصة بالحكم على الجودة، وقياسها، والقرارات، والأفعال التى يجب اتخاذها على ضوء الأحكام والقياسات. وبشكل عام سوف نستخدم عبارة (تقويم الجودة) لتوضيح المجموعة الأولى من العبارات التى تشملها هذه العمليات وهى: التقويم، والمراجعة، والتدقيق، والمراقبة وهى تعتبر أبرز المصطلحات العامة المستخدمة فى هذا الشأن. وسوف نستخدم بشكل عام عبارة (إدارة الجودة) لتوضيح إجمالى عمليات الحكم والقرار والإجراء. إن (ضبط الجودة) و(تأكيد الجودة) من المصطلحات المستخدمة بكثرة. وعبارة (ضبط) تتضمن بشكل عام وظيفة تنظيمية، فى حين (تأكيد وإدارة الجودة) يمكن أن تتضمن التنظيم، والتطور أو التعزيز. وعندما نختار عبارة «إدارة الجودة» فإننا لا نتبنى، أو ندعم الأسلوب الإدارى للجودة، أو نصادق على مذاهب إدارية معينة مثل إدارة الجودة الشاملة، بل نستخدم عبارة إدارة الجودة مصطلحاً عاماً لتغطية جميع البنى والعمليات الداخلية والخارجية التى تدخل ضمن تأكيد الجودة فى التعليم العالى. والترتيبات الخاصة بتقويم الجودة تشكل جزءًا مهماً من إدارة الجودة. ويُعنى معظم أجزاء هذا الكتاب بتقويم الجودة، والأسس الخاصة به، وأساليبه، ونتائجه، لكن تبقى العمليات الواسعة لإدارة الجودة خلفية ضرورية فى معظم مؤسسات التعليم العالى.

وهناك أيضاً مصطلح آخر يجب الإشارة إليه. فقد كانت الاعتمادات (accreditation) إحدى الخاصيات المهمة لإدارة الجودة فى شمال أمريكا لأكثر من قرن، وتم العمل به فى عدة أماكن مؤخراً مثل دول الديمقراطيات الحديثة فى وسط وشرق أوروبا (EC (PHARE 1998، ويتم استخدامها أحياناً بمضمونها العام لوصف جميع المجالات المتعلقة بإدارة الجودة. ولتفادى اللبس بين المصطلحات والعمليات الأخرى، سوف نستخدم عبارة «الاعتمادات» للدلالة على الأوضاع المنفذة التى تم منحها للمؤسسة، أو البرنامج بواسطة سلطة مختصة. ويرتكز القرار الخاص بالاعتماد فى العادة، على نتائج عملية التقييم أو التقويم، لكن ليس بالضرورة. وبشكل مماثل، فإن عملية التقييم أو التقويم يمكن إجراؤها دون ارتباطها بالاعتماد، بل قد لا ترتبط باتخاذ قرار رسمى من أى نوع أحياناً.

ولقد أفرزت تجربة (٢٩) مؤسسة تعليم عالٍ، و(٧) وكالات جودة شاركت فى المشروع، مخزوناً من المعلومات الكثيرة والمعقدة حول الدور المتبادل بين التطورات فى إدارة الجودة، والتغيرات الكثيرة التى تحدث فى مؤسسات التعليم العالى. وليس من الأمانة أن نحاول تعميم ما تمخضت عنه تجارب متباينة. ومن أجل الوصول إلى حكم عام؛ قمنا بتبنى نموذج لمفهوم بسيط يتعلق بأثر إدارة وتقويم الجودة يرى أنها

وظيفة للأطر الوطنية والمؤسسية ممزوجة مع أساليب تقويم الجودة المستخدمة. وقد تم توضيح عناصر هذا النموذج فى الفصل الثانى الذى يتناول أيضاً مناقشات القيم والسياسات الخاصة بتقويم الجودة، فى حين تدور بقية أجزاء الكتاب حول العناصر الأساسية للنموذج المذكور.

يتناول الفصلان الثالث والرابع من الكتاب الأطر العامة، حيث يعنى الفصل الثالث بتغيرات الأطر الوطنية العامة التى نتج عنها الاهتمام المتزايد بالجودة فى التعليم العالى، وظهور الأنظمة الوطنية لتقويم الجودة فى التعليم العالى. وتتضمن هذه الأطر العامة: توسيع التعليم العالى، واستيعاب نمو المؤسسات التعليمية القائمة، بالإضافة إلى إنشاء معاهد جديدة، وتنويع التعليم العالى من حيث النوعية، والبرامج، ونوعيات الطلاب، وكذلك التغيرات فى أساليب التمويل هى عادة ما تتضمن تقليصاً للموارد. وفوق كل ذلك، فإن الأطر الخاصة لإدارة وتقويم الجودة فى معظم الدول تشمل علاقات متغيرة بين التعليم العالى والدولة، شاملاً المفاهيم المختلفة ودرجة الاستقلالية المقرونة بتشديد كبير على أنماط المسؤولية العامة التقليدية والجديدة. ويستطرد الفصل الثالث فيتناول ظهور الوكالات الوطنية لتقويم الجودة فى التعليم العالى خلال التسعينيات، ويناقش أنواع الوكالات المختلفة وعلاقتها باتخاذ القرار على المستوى الوطنى ومستوى مؤسسات التعليم العالى.

أما الفصل الرابع فينظر إلى التغيرات فى الأطر المؤسسية، خاصة فيما يتعلق بالمفاهيم المتغيرة الخاصة بالاستقلالية، والمسؤولية. وتتلخص التجارب المشتركة فى: التوسع، والتنوع، والنوعية الجديدة للطلاب، والتغيرات التنظيمية والنمو فى المفهوم الإدارى. وتفرض المتطلبات الجديدة للمسؤولية الخارجية الحاجة إلى أن تمتثل المؤسسات لتلك المسؤوليات. كما أن المتطلبات الأخرى الناشئة عن البيئة الخارجية تفرض الحاجة إلى التغير التنظيمى، والهيكلى، والثقافى.

ومن الاختلافات المهمة بين الأطر المؤسسية التى تستند إلى إدارة وتقويم الجودة: الحجم، والهيكل الداخلى وخاصة مدى نقل أوضاع صناعة القرار، والقيادة، وطبيعة التغيرات الحديثة سواء أكانت ناتجة عن عوامل داخلية أم مفروضة بسبب عوامل خارجية. ومراعاةً للأطر الوطنية والمؤسسية، يجب أن تتضمن الموضوعات المتعلقة بالتقاليد والتاريخ إضافة إلى المسائل المعاصرة.

ويتناول الفصلان الخامس والسادس أساليب تقويم الجودة، حيث يُعنى الفصل الخامس بالأساليب التى تستخدمها وكالات الجودة الوطنية المختلفة. على الرغم من أن

النمــوذج العام الذى يشــمل الوكالات الوطنية، والتقويم الذاتى المؤسســى، والمراجعة التى يقوم بها الزملاء من الخارج والتقارير المنشــورة لا تزال فاعلة، إلا أن هذا النموذج يحجب سلســلة الاختلافــات بأكملها فى الأســاليب المســتخدمة (Van Vught and wester heijden1993) وتشــمل هذه التغيرات مســتوى التقويم، (مؤسسى أو برنامج)، والموضوع الذى يركز عليه التقويم (حول التدريس والبحث أو العمليات الإدارية)، ونوع الزملاء المســتخدمين (ومن ذلك كيفية اختيارهم، وإن كانوا مدربين وكيفية حصولهم على التدريب)، والموازنة بين اســتخدامهم لمؤشرات الملاحظات أو المقابلات أو الأداء، وإن كانت الأســاليب قياســية أو متغيرة، مع الأخذ فى الاعتبار الاختلافات المؤسسية والخصائص، وطبيعة التقارير والنتائج الأخرى، والروابط مع اتخاذ القرار مثل الاعتماد أو التمويل. وقد تمت مراعاة أوجه التشابه والاختلافات فى الأغراض المحددة لوكالات الجــودة الوطنية على ضوء التباينــات الأخرى. وتميل التوجهــات للتطورات الوطنية الحديثة فى تقويم الجودة إلى تقــويم التدريس، والوظائف التعليمية فى التعليم العالى. وفى هــذا الإطار أخذ تقويم البحث ينفصل عن التدريس بواســطة منظمات متنوعة وبأساليب مختلفة. وتتجه دراسات الحالة إلى التركيز على تقويم برامج التدريس بدلاً من التركيز على البحث، وهذا التركيز انعكس فى هذا الكتاب.

ويناقش الفصل السادس على المستوى المؤسسى سلسلة واسعة من الطرق الخاصة بإدارة الجودة المُبينة فى دراســات الحالة المؤسسية. وبعضها يُعتبر استجابة مباشرة لمتطلبات وكالات الجودة الخارجية، فى حين أن البعض الآخر يُعد استجابة لاحتياجات مؤسسية معينة. لكن تفاعل الاعتبارات الداخلية والخارجية معاً فى حالات كثيرة هو ما يشــكل الطرق المؤسسية والخبرات. وتتضمن الوسائل المستخدمة: التقويم الذاتي، والتغذيــة المرتدة من الطلاب، وتقــويم هيئة التدريس، ونمــاذج متنوعة من المراجعة والمراقبة. وتتضمن بعض هذه الأســاليب مُدخلات خارجية يســتخدم بعضها بوصفه مؤشرات أداء متنوعة.

ويتناول الفصل الســادس أيضاً أدوار اللجان فى ترتيبات إدارة الجودة، والمديرين، والإداريــين، وأعضاء الهيئة الأكاديمية فى مســتويات متنوعة، إلى جانب الطلاب فى الترتيبات الخاصة بإدارة الجودة. كما يستعرض هذا الفصل الاختلافات بين التقويم لأغراض محددة، ومراجعة الإجراءات لغرض حل مشكلات أو مسائل معينة، أو تحديد وسائل أكثر تنظيماً وترتيباً مثل المراجعات الإدارية حول دورة مُتفق عليها.

تتفحص الفصول الســابع والثامن والتاسع آثار نشــاطات إدارة الجودة والتقويم.

وهناك ثلاثة أنواع واسعة من الآثار يمكن تمييزها وهى: الأثر من خلال المكافآت (الفصل السابع) والأثر من خلال التغيرات فى السياسات والهياكل (الفصل الثامن) والأثر من خلال التغيرات الثقافية (الفصل التاسع). وكل الفصول الثلاثة أيضاً تُميز بين مستويات الأثر: فى الأفراد، وفى البرامج أو الوحدات الأساسية، وفى المؤسسات، وفى النظام الوطنى. كما تركز هذه الفصول أيضاً على تأثيرات عمليات إدارة الجودة فى المستويين الداخلى والخارجى.

يركز الفصل السابع على إدارة الجودة من خلال المكافآت، ومن أكثر أنواع المكافآت التى تمت الإشارة إليها هى المكافآت المالية والسمعة والتأثير. وتتنوع أيضاً موارد المكافآت وأهمها: الإدارات المؤسسية، والزملاء الأكاديميين داخل وخارج المؤسسات، والدولة أو وكالاتها، والأسواق. ويناقش الفصل السابع كيف أن الأثر من خلال المكافآت يتفاوت وفقاً للأطر العامة وأساليب التقويم.

ويتفحص الفصل الثامن السياسات والهياكل المتغيرة على المستويين: المؤسسى والإدارى. والتغيرات التنظيمية قد تشمل: الدمج الإدارى، أو الإلغاء، أو التغير فى موقع السلطة، والعمليات الخاصة بصناعة القرار. والتغيرات المنهجية قد تشمل: المحتوى، أو الهيكل، أو كليهما معاً. كما أن بعض التغيرات السياسية قد ترجع إلى مسائل مؤسسية واسعة مثل: الطرق الدولية، والمبادرات المتعلقة بتطوير وتدريب هيئة التدريس. التغيرات السياسية الأخرى قد تكون متعلقة بالأعضاء، فعلى سبيل المثال، ما يتعلق بالتعاون بين الإدارات. ويناقش الفصل الثامن أيضاً كيف أن أثر إدارة الجودة من خلال السياسات والهياكل المتغيرة يتفاوت وفقاً للأطر العامة والأساليب.

ومن بين العوامل الثقافية المتغيرة التى ناقشها الفصل التاسع، الاهتمام بمهمة التدريس فى المؤسسات والوسائل الجديدة التى تم تبنيها، والاهتمام بالمهارات، والموازنة بين الانضباط والمفاهيم المؤسسية العامة الخاصة بالجودة، والعلاقات المتغيرة بين الأعضاء، فعلى سبيل المثال، الانتقال فى الممارسات العملية من الفردية إلى الجماعية، ومتطلبات الإنتاجية المتغيرة والاستجابات المتعلقة بذلك. وكما هو الحال فى الفصلين السابقين ناقش هذا الفصل أيضاً الاختلافات فى الأثر وعلاقتها بالإطار العام والأسلوب. وفى الفصل الأخير الخاص بإدارة الجودة والتغيير المؤسسى هناك تساؤل حول إن كانت إدارة الجودة تسبب اختلافاً، وإن كانت بالفعل كذلك ما هو نوع هذا الاختلاف؟ إن الإجابات المحتملة لهذا التساؤل يمكن استنباطها من وجهات نظر الوكالات الوطنية، ومؤسسات التعليم العالى، وأعضاء الهيئة الأكاديمية. وعند طرح سؤال تكميلى حول:

لماذا أنشـئت إدارة الجودة، ولأى غرض؟ سـوف نحاول أن نناقش أن إدارة الجودة فى التعليم العالى تعنى بالقوة والقيم والتغير مثلما تهتم بالجودة، ولهذا السـبب فإنه يعتبر مصدراً مثيراً للجدل والتضارب، ولهذا السبب يحظى بالاهتمام.

ملاحظات:

- نحن مدينون للبروفسور (Ulrich Teichier) لمناظرته.

- تم توفيـر الدعم للمراحل المختلفة للمشـروع من اللجنـة الأوروبية، ومجلس تمويل التعليم العالى فى بريطانيا.

- تتوافر دراسات الحالة المؤسسية على موقع شبكة الإنترنت:

www.oecd.org/elc/edu/imhe، كما أن ثلاثاً من دراسات الحالة القديمة، بالإضافة إلى مقالات مبنية على المشروع مضمنة فى كتاب (Brennan ,de Vries and William 1997).

- هنـاك مرئيات جيدة ومفيدة مكملة لدراسـة منظمة التنميـة الاقتصادية والتعاونية توردها الدراسـة الإنجليزية، النرويجية، السويدية التى قامت بها (Marry Henkel) وزملاؤها. انظر على سبيل المثال (Bauer and Henkel,1997).



الفصل الثانى

تقويم الجودة فى التعليم العالى نموذج المفاهيم

مقدمة:

أوضحنا فى هذا الفصل، العناصر الرئيسة للنموذج الذى نستخدمه لنبنى عليه بقية أجزاء هذا الكتاب. وقد رأينا أن أثر تقويم الجودة له مهمة ذات شقين:

١ - الأساليب المُستخدمة.

٢ - الأطر العامة الوطنية والمؤسسية لاستخدام تلك الأساليب. وقد قمنا بتحديد أربعة مستويات من الأثر داخل المؤسسات، بالإضافة إلى عدد من الآليات التى يحدث الأثر من خلالها.

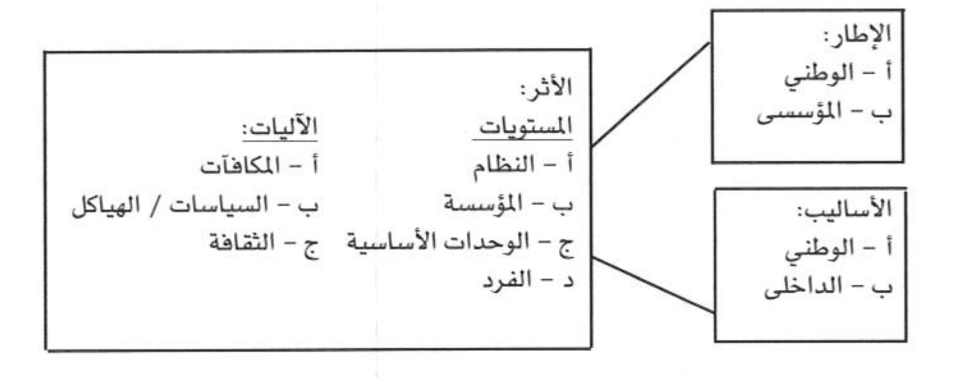
إن التفعيل الضمنى للنموذج هو قضايا خاصة بالقوة والقيم. وهذه تعكس الانفتاح المتزايد لمؤسسات التعليم العالى على الدوائر الخارجية، ومراجعة توازن المصالح والسلطات داخل تلك المؤسسات؛ استجابة لهذا التدخل المتزايد للإطار الخارجى. ومن هذا المنظور أصبحت إدارة الجودة متورطة فى محاولة تغيير القيم وتعزيز مصالح واهتمامات جديدة. ولا عجب أنه فى بعض الأحيان يعتبر مصدراً مثيراً للجدل.

والطبيعة المعيارية لكثير من الأدبيات عن إدارة وتقويم الجودة، بالإضافة إلى حداثة الأساليب التى تم إدخالها فى تقويم الجودة فى كثير من الدول، قد يبرران الغياب النسبى للأدبيات التى تتناول تأثيرها أو أثرها. على الرغم من الزيادة الملحوظة فى الأدبيات المتعلقة بالوسائل والطرق الخاصة بتقويم الجودة على المستوى الوطنى والمؤسسى (Kells1988. 1992 and Vroijenslijn1995). إلا أن القليل منها يتناول تأثير تقويم الجودة فى العمليات التعليمية والتنظيمية الأخرى فى التعليم العالى. ومن المفترض أن تكون التأثيرات هى المقصودة. وقد بدأت فى الآونة الأخيرة ظهور دراسات تجريبية تفحص أثر تقويم الجودة فى مؤسسات التعليم العالى فى الدول التى لديها أنظمة جيدة نسبياً (Brennan,Fredriks and shah1997, Fredriks Bauer and Henkel 1998).

جاءت دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى (IMHE) استكمالاً وتوسيعاً للدراسات الوطنية، من خلال تزويدها بتحليلات لآثار تقويم الجودة فى (٢٩) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى المختلفة، و(٧) من وكالات الجودة الوطنية العاملة فى

(١٧) من أنظمة التعليم العالى المتباينة. ويرتكز هذا الكتاب على تلك التحليلات. وقد اتبعت التقارير الوطنية ودراسات الحالة المؤسسية التى تم إعدادها باعتبارها جزءاً من دراســة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى هيكلاً مشتركا لكى تجيز إجراء المقارنات. وعلى الرغم من ذلك، فإن الانطباع الغالب عند قراءة تلك التقارير والدراسات يعكس التنــوع والتعقيد فى طريقة تنفيذ تقويم الجودة، وفى الأطر الوطنية والمؤسســية التى تمت فيها عملية التقويم. إن مدى الاختلافات فى الأســلوب والإطار اللذين يحددان أثــر تقويم الجودة يعتبر هو المحور الرئيس لهذا الكتاب. ومن خلال قراءة دراســات الحالــة يتضــح جلياً أن تقويم الجودة له أثر لا يمكن إنــكاره. أما تحديد إن كانت كل تلك الآثار مرغوبة فهى تعود لوجهة نظر القارئ، والخلاصة التى يخرج بها. وســواء كانت هذه الآثار شــاملة أو تستند إلى أســلوب وإطار؛ فإنها سوف تكون الموضوع فى الفصول التالية.

الشكل رقم (٢-١) أثر تقويم الجودة



ويلخص الشــكل (٢-١) العلاقات التى سيتم توضيحها فى الفصول التالية. ويفترض الشكل المذكور أن طبيعة أثر تقويم الجودة يختلف بين المؤسسات، وأن هذه الاختلافات تعود إلى الأساليب المستخدمة، والأطر الوطنية والمؤسسية المتعلقة باستخدام تلك الأساليب.

الأطر المتعلقة بتقويم الجودة:

تمت الإشارة للتغيرات الإطارية الواسعة التى تؤثر فى التعليم العالى فى الفصل الأول. وفى هذا الفصل سنتعرض للعناصر الإطارية المبنية على أثر تقويم الجودة، ونقدم بعض الاختلافات الرئيسة فى الإطار الذى تم توضيحه فى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. وعند النظر فى أطر تقويم الجودة، لابد من التمييز بين العوامل الوطنية والمؤسسية.

فعلى المستوى الوطني، نجد مجموعة من العوامل المعروفة فى كثير من الدول. وفى الواقع، فإن أنظمة التعليم العالى قد توسعت وشملت إنشاء مؤسسات جديدة، ونمواً فى المؤسسات القائمة أصلاً. وأصبح التعليم العالى أكثر تنوعاً من حيث: أنواع المؤسسات، وأنواع البرامج، وأنواع الطلاب الذين يلتحقون بهذه المؤسسات. لقد اكتسب التعليم العالى صفة العالمية بشكل أكبر، من جانب استيعاب أعداد من الطلاب وقابلية الأعضاء للتحرك؛ مما أفرز ضغوطاً فيما يتعلق بأهمية تحقيق التوافق فى المؤهلات، وعالمية المنهج. وفى كثير من الدول تعرض التعليم العالى لتقليص اعتماداته المالية العامة، وترتب على ذلك تغيرات فى صيغة التمويل، وضغوط على المؤسسات لتبحث عن مصادر أخرى للتمويل. وشهدت بعض الدول نمواً فى عدد من مؤسسات التعليم العالى الخاصة. وقد صاحب هذه التغيرات أيضاً تغيرات فى الآليات التى تطمح الحكومة إلى توجيه التعليم العالى من خلالها، فأصبحت ذات استقلالية أكثر، وزادت معدلاتها التنافسية، وصارت أكثر التزاماً بالمسؤولية. وقد تم إدخال تقويم الجودة فى عدة دول باعتبارها جزءاً من هذه التغيرات.

وعلى كل حال، فإنه فى إطار التطورات الواسعة التى تشهدها كثير من الدول، يوجد هناك اختلافات إطارية كبيرة بينها، ولا تقتصر هذه الاختلافات على التاريخ والتقاليد والثقافات. إن أسلوب توجيه الدولة للتعليم العالى أصبح من العوامل الرئيسة فى الاختلافات. ففى معظم دول القارة الأوروبية، يتم تحديد الأشياء المتعلقة بالمناهج وتعيين هيئة التدريس والترقيات والمكافآت والمؤهلات بشكل رسمى - على الأقل من قبل الدولة. فى حين - نجد فى دول أخرى - أن هذه المواضيع تم تحديدها من قبل مؤسسات التعليم العالى، كل واحدة على حسب النهج الذى تتبعه. ويبدو أن سيطرة الدولة تتعلق بمنهجية موحدة تسرى على التعليم العالى. ولا شك أنه كلما كان للمؤسسة مساحة أكبر فى اتخاذ القرار؛ توافرت فرصة فى تنويع الخواص. وهناك مقترح يقول: إنه كلما تدخلت الحكومات فى توجيه مؤسسات التعليم العالى بشكل أكبر؛ أدى ذلك

إلى تعزيز قوة السلطة الإدارية لتلك المؤسسات، وتحسين أنظمتها الخاصة بالمسؤولية (Goedegebuure et al1993).

وقد أشار كثير من المعلقين إلى التقارب الذى ظهر مؤخراً فى أنظمة التعليم العالى بعد أن خففت الدولة سيطرتها المباشرة عليه؛ لتحقيق أكبر قدر من الاستقلالية والمرونة والتنوع على مستوى مؤسسات التعليم العالى (Veave and Van Vught1991). وكجزء من هذا التوجه الخاص بتخفيف الأنظمة المطبقة تم بناء تقويم الجودة ليحل مكان كثير من الضوابط المباشرة التى تمارسها الدولة. وقد كان ظهور الوكالات الوطنية للجودة عاملاً رئيساً فى تغير الإطار الوطنى للتعليم العالى فى كثير من الدول خلال السنوات القليلة الماضية. وسيتم التركيز على عمل هذه الوكالات فى الفصول اللاحقة. ويكفى أن نقول فى هذا المقام إن هناك تبايناً بين هذه الوكالات فيما يتعلق بالإدارة والأغراض والأساليب. وهذه الاختلافات تسهم فى تشكيل الأطر التى من خلالها تقوم مؤسسات التعليم العالى بخوض تجربة تقويم الجودة. وكما هو الحال فيما يخص الخاصيات الخاصة بالإطار الوطني، فإن كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى تقوم بإعداد الميزات الإطارية الخاصة بها لتقويم الجودة. وعادة تكون العناصر المتعلقة بالحجم، والهيكل، والمنزلة، أو المكانة، والموارد، والمهمة، والتاريخ، والقيادة هى المصادر الرئيسة للاختلافات بين مؤسسات التعليم العالى. وهذه الميزات الخاصة بالإطار المؤسسى تتحد مع الميزات الخاصة بالإطار الوطنى لتساعد فى تشكيل الأثر الخاص بتقويم الجودة داخل المؤسسة القائمة ذاتها.

طرق تقويم الجودة:

تبدو أساليب تقويم الجودة فى مستوى معين متشابه بين الدول. عند عملية الفحص الأولى تحدث كثير من الأنظمة الوطنية بالطريقة التى وصفها فان فوت وفوت وويسترهيجدن (Van Vught and Vught and Westerhehijden) بأنها «نموذج عام» لتقويم الجودة (Van Vught and Vught and Westerhehijden1993). وتتمثل عناصر النموذج فى: (١) جهة وطنية تنسيقية (٢) تقويم ذاتى مؤسسى (٣) تقويم خارجى بواسطة الزملاء فى المهنة (٤) تقارير منشورة.

وعادة فى الدول التى يوجد فيها العنصر رقم (١) السابق فإن العناصر الثلاثة الباقية تتبع العنصر الأول غالباً. وعلى كل حال، كما سنرى فى الفصول اللاحقة، لا يفترض أن يتضمن هذا أن الدول التى ليس لديها هيئات وطنية للجودة أو العناصر

الأخرى للنموذج لا يكون لديها معنى لتقويم وتأكيد جودة تعليمها العالى.

والوسـائل الخاصة بتقويم الجودة فى التعليـم العالى تختلف فى عدد من الأبعاد. وهـذه الاختلافات تتمثل فى تحديد من يقوم بالتقـويم، وعلى من يتم التقويم وكيفية إقامة التقويم. والفارق الأساسـى هو الذى بين التقويم الداخلى والتقويم الخارجى. عندما تكون كل الميزات موجودة، فإن الفارق يكون فى تحديد أى من التقويمين ستكون لـه الأفضليـة والكلمة الأخيرة. ولا شـك أن التقويم الذاتى هـو المرحلة الأولى فى العمليـة التى تقود إلى التقـويم الخارجى. لكن أيضاً هناك العديد من أمثلة التقويم الخارجية تسهم فى العملية التى تتم داخلياً. والسؤال الخاص من يقوم بالتقويم يمكن تقسـيمه إلى عدة أسئلة فرعية مثل: من الذى بادر بالتقويم؟ ومن الذى نفذ التقويم؟ ومن الشخص المتوقع الذى سيتعامل مع نتائج التقويم؟.

كما أن السـؤال الذى يبدأ بـ «ماذا» يرتبط جزئياً بالمستوى: على مستوى المؤسسة أو الأقسام، أو البرنامج، أو عضو هيئة التدريس. ويتعلق السؤال أيضاً بالموضوع الذى سـيتم التركيز عليه: التدريس، والبحوث، والإدارة. وكل موضوع يمكن أن يقسـم إلى موضوعات إضافية. فعلى سـبيل المثال يمكن أن يتضمن موضوع التدريس: المحتوى، وعلـم أصول التدريس، أو الاثنـين معًا فى حين أن الإدارة يمكـن أن تركز على إدارة الجـودة، أو الأمـور الأكثر عمومية المتعلقـة بالإدارة المؤسسـية والإدارة. أما البحث فيمكن أن يركز على الجودة الأكاديمية الفعلية أو الموضوعات ذات الصلة والتطبيقات أو كلتيهما.

أما السـؤال بـ «كيف» فيمكن أن تكون له عدة إجابات: فهناك مسـوحات لوجهات نظـر الطلاب حول الأداء والبيانات المتتالية، وحول وجهة نظر أصحاب الشـأن، وهى كلها أمور عامة فى هذا الشأن. لقد أصبحت التقويمات الذاتية أو المراجعات الداخلية خاصية لكثير من المؤسسـات على الرغم من تبايُن طبيعتها تبايناً كبيراً (كما سـنرى لاحقاً). وتبقى المراجعة التى يقوم بها الزملاء وهى السائدة فى تقويم البحث، ويتزايد استخدام هذا الأسلوب فى تقويم التعليم. ويوجد اختلافات جوهرية فيمن هو الزميل الذى يمكن أن يقوم بأغراض التقويم.

والسـؤال بـ «كيف دائماً» يفرق بين العملية المسـتمرة لتقـويم الجودة، وتلك التى تحدث فى أوقات متقطعة، لكن على أسـاس دورى منتظم. ومعظم المؤسسـات تقوم أيضاً بإجراء تقويم خارج إطار التقويمات المعروفة لأغراض محددة، مثل: تحديد دمج إدارتين، أو كيفية الاستجابة مع تقليص الاعتمادات المالية.

وتُعد المعطيات السابقة التى تم توضيحها نماذج ضمنية ورسمية نسبياً لتقويم الجودة، ويجب أن يُضاف إليها كثير من النماذج الضمنية غيرالرسمية التى تمثل جزءاً لا يتجزأ من الحياة الأكاديمية مثل: النصائح التى يقدمها أستاذ جامعى إلى زميل أصغر منه سناً وخبرة، وكذلك حماسة الطلاب أو عدم حماستهم، أو سمعة الزملاء الأكاديميين التى يمكن قياسها عن طريق أشياء مثل: الدعوات لعقد المؤتمرات ومراجعة إصداراتها. إن الأقسامية التى أحدثها تقويم الجودة خلال الأعوام الماضية اهتمت بنمو نماذج التقويم الرسمية الضمنية، لكن يجب ألا نغفل وجود أساليب قديمة غير رسمية.

وأخيراً، من الجدير بالذكر أنه توجد طرق قائمة على نظريات تُعنى بتقويم الجودة، وأشهرها نظرية إدارة الجودة الشاملة. وعموماً فإن مثل هذه النظريات نادراً ما يتم تبنيها فى تقويم العمليات الأكاديمية فى التعليم العالى، على الرغم من أن الافتراضات التى قامت عليها تلك النظريات استندت إلى إمكانية استخدامها فى تقويم العمليات الإدارية. ويمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة تأثير فى فن الإدارة أكثر من تأثيرها فى النشاط الأكاديمى (Kells1992). وهذه الاختلافات فى أساليب تقويم الجودة تتوحد مع الاختلافات فى الإطار لتنتج أنواعاً مختلفة من الأثر فى التعليم العالى.

أثر تقويم الجودة:

يمكن أن نجد عدداً من الأساليب لتكوين إطار عن أثر تقويم الجودة فى الأدبيات (مثل Rasmussen1997;Maasen and Westerhijden1998، Frederiks1994) وفى دارستنا استخدمنا نموذجاً يفرق بين المستوى المؤسسى وآلية الأثر. والمستويات قد تكون الفرد، أو الوحدة الرئيسة (والتى قد تكون بالطبع مادة أو قسماً أو أعضاء هيئة تدريس)، أو المؤسسة أو النظام الوطنى. فى حين أن الآليات يمكن أن تكون من خلال المكافأة والتحفيز (ليس بالضرورة أن تكون مالية) أو السياسات والهياكل (مثل اللجنة المتغيرة أو هياكل المنهج)، أو الثقافات (مثل القيم الأكاديمية، والأولويات والعلاقات). وهذه المعطيات سيتم تناولها فى الفصول اللاحقة والتى تستند أساساً إلى دراسات الحالة.

وفى كثير من الأدبيات المتعلقة بتقويم الجودة، يتم التعامل مع موضوع الأثر بوصفه يمثل مدى التحسن أو التعزيز الذى أحدثته عملية تقويم الجودة. لكننا نطرح هنا أن

مثل هذا التفسـير يعتبر إحدى المشكلات النظرية المعنية بالجدل الدائر حول الجودة فى التعليم العالى وذلك من خلال:

أولاً - هنـاك إخفاق فى التمييز بين الغرض والنتيجة (من قِبل مديرى الجودة على المستويين الوطنى والمؤسسى).

ثانيـاً - هنـاك إخفاق فى التفريق بين الفعل التنظيمـى والنتائج التعليمية (مثال: قد يتم تكوين لجنة لحل مشـكلة وتقدم اللجنة توصياتها ويتم العمل بالتوصيات، لكن الأفعال يمكن أن تخفق فى حل المشكلة).

ثالثاً - تعتبر فكرة التحسـين نظرية، وتفترض قيماً ومعايير يتم الحكم من خلالها على جودة التعليم. إن تقويم الجودة قد يكون فى بعض الأحيان معنى للتحدى ومحاولة لتغيير القيم التعليمية الموجودة. وعلى كل، فإن عبارة التحسـين قد يراها آخرون من وجهة نظرهم أنها تعنى التحطيم.

إن أحد أهداف مشـروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى هو اكتشاف أثر تقويم الجودة على عمليات اتخاذ القرار، وهذا يُعد نقطة التركيز الخاصة بدراسات الحالة التـى يتناولها هذا الكتاب. والمعاييـر الأكاديمية المطورة ونتائج التعلم قد تحدث وقد لا تحدث، علماً بأن دراسـات الحالة وأدبيات البحث فى هذا الشـأن لم تتطرق لهذه الأمور. وينصب التركيز على اتخاذ القرار: كيف يتم اتخاذ القرار؟ ومن الذى سـيقوم باتخاذ القرار؟ وضد أى معيار؛ لذا فإن كيفية تنظيم وإدارة تقويم الجودة يُعدّ مسـألة متعلقة بالقوة، وبإدخال الأنظمة الخاصة بتقويم الجودة باستمرار بما تحويه من تغيرات فى موازين القوى بين المستوى المؤسسى ومستوى النظام كما جاء بيانه سابقاً.

وتتنـاول الأجزاء الأخيرة من هذا الفصل العلاقة بين تقويم الجودة والتسـاؤلات الخاصة بالقيم والقوة فى نطاق التعليم العالى.

الشكل رقم (٢ - ٢) قيم الجودة

النوع الأول: أكاديمى	التركيز على الموضوع: المعرفة والمنهج. السلطة المهنية. قيم الجودة تتباين بين المؤسسات التعليمية.
النوع الثانى: إدارى	التركيزعلى المؤسسة: الأساليب والإجراءات. الصلاحيات الإدارية. قيم الجودة ثابتة بين المؤسسات التعليمية.
النوع الثالث: أصول التدريس	التركيز على الناس: المهارات والكفاءة. مطورو هيئة التدريس. تأثير التربويين. قيم الجودة ثابتة بين المؤسسات التعليمية.
النــوع الرابع: التركيز على التوظيف	التركيز على المخرجات: معايير الخريجين. نتائج التعليم الوظيفة. سلطة مهنية. قيم الجودة متباينة وثابتة بين المؤسسات التعليمية.

القيم وتقويم الجودة:

يكون تقويم الجــودة أحياناً مثيراً للجدل؛ لأنه يتصــدى للقيم الأكاديمية القائمة، والمفاهيــم الخاصــة عما تمثله الجودة العالية فى التعليــم العالى. وقد قمنا فى هذا الكتاب بتحديد أربعة أنواع رئيســة لقيم الجودة تمثل أساليب متنوعة لتقويم الجودة. (الشكل رقم ٢-٢).

النوع الأول:

يُبنى على قيم أكاديمية تقليدية، ويركز على مجال الموضوع، ومعاييره الخاصة بالجودة المســتمدة من خصائص الموضوع. يرتبط ذلك فى العادة بالسلطة المهنية القوية، وعملية التحكم، كما يرتبط أيضاً بالتسلســل الهرمى الأكاديمى المبنــى على الصيغ الاجتماعية الصارمة المتبعة فى المجتمع المعنى. ومفاهيم الجودة تقوم على المسائل المتصلة بالموضوع، وتتباين داخل المؤسسة التى بها مجال ضيق لتحديد وتقويم الجودة. وفى أنظمة التقويم الخارجية (الكلية غير المرئية) يمكن أن يتجاوز الزملاء سلطة المؤسسة، ويتحدثوا مباشرة إلــى أعضائهــا. وعلى كل، يظل هذا النوع الأول مميزاً فــى عمليات تقويم الجودة على الرغم من إمكانية مواجهته تحديات متزايدة فى المستقبل.

النوع الثانى:

هذه القيم التى أسميناها «الإدارية» ترتبط بالتركيز المؤسسى للتقويم، مع الاهتمام بالإجراءات والهياكل على افتراض أن الجودة يمكن تحقيقها بواسطة الإدارة الجيدة. ومن هذا المنظور فإن خصائص الجودة تُعد ثابتة فى المؤسسة جميعها. وتوفر إدارة الجودة الشاملة التبرير الفكرى لهذه الطريقة. ومن المحتمل أنها طريقة يمكن تطبيقها بشكل متساو على جميع المهام والنشاطات الخاصة بمؤسسة تعليم عالٍ، ولا يقتصر على النواحى الأكاديمية فحسب. وبالفعل، قد يكون هناك تركيز نسبىٍ ضئيل على المواضيع الأكاديمية فى هذا الأسلوب.

النوع الثالث:

وصفنا فيه قيم الجودة «بأصول التدريس». والتركيز هنا على العنصر البشري، و مهاراتهم فى التدريس، والممارسات التى يتبعونها فى قاعات التدريس. ويرتبط هذا النوع بقوة بتدريب وتطوير أعضاء هيئة التدريس. وكما هو الحال فى النوع الثاني، فإن خصائص الجودة تُعد ثابتة غير متغيرة فى المؤسسة. وهناك تركيز محدود على محتوى التعليم، ولكن هناك تركيز أكبر على طريقة تعليم ذلك المُحتوى.

النوع الرابع :

ترتكز القيم الموجودة فيه على التوظيف. كما يركز هذا النوع على خصائص مخرجات الخريج، والمعايير ونتائج عملية التعلم. وهو أسلوب يأخذ فى الحسبان متطلبات العميل، علماً بأن المقصود بالعميل هو صاحب العمل الذى يقوم بتوظيف الخريج. ويتجه هذا النوع ليأخذ فى الحسبان تفاصيل الموضوع والخصائص الرئيسة لجودة التعليم العالى. وهكذا، فإن الجودة تتضمن ميزات ثابتة فى المؤسسة بعضها يختلف حسب الموضوع.

ومن الناحية العملية، فإن مفاهيم الجودة فى بعض الدول والمؤسسات يمكن أن تتضمن عدة أنواع من القيم، إلاّ أن الموازنة بين هذه الأنواع تختلف؛ لأن الترتيبات الجديدة لتقويم الجودة، وهى التى تتصدى للقيم السائدة، سوف تجد مقاومة، حتى لو كانت هذه المقاومة ناجحة سوف تعتمد على المسائل المتعلقة بالقوة.

المناورات السياسية وتقويم الجودة:

يعتبر تقويم الجودة مثيراً للجدل؛ لأنه يؤثر فى توزيع السلطة داخل التعليم العالى. كما أن الملكية والسيطرة على تقويم الجودة موضوع جدال دائماً؛ لأن تقويم الجودة يؤثر فى تخصيص الموارد النادرة، وعلى الاعتمادات المالية. كما أنه يمثل قوة رمزية؛ لأنه ينظر إليه باعتباره تحدياً للاستقلالية الأكاديمية سواء ذلك على مستوى الأفراد والمؤسسة أو النظام. وعلى هيئات الجودة الوطنية إيجاد نوع من التوازن بين تمثيل مصالح الإدارة المؤسسية والمهنة الأكاديمية بشكل واسع، وبين المصالح غير الأكاديمية ووكالات الدولة. وهذا التوازن الذى تم تحقيقه قد لا يكون له تأثير حول كيفية إتمام الهيئة لمهامها، ولكنه سيؤثر فى ردود أفعال المجموعات ذات المصالح المختلفة تجاه عمل الهيئة.

يعتبر تحقيق الصبغة الشرعية لعمليات ونتائج هيئات الجودة أحد التحديات الصعبة التى تواجهها هذه الهيئات. وتحتاج فى هذا الشأن إلى دعم من اللجنة الأكاديمية؛ لتوفير المناخ الملائم لقيام الزملاء بعمل المراجعة، وتحقيق قبول داخل المؤسسات حسب القرارات التى تم التوصل إليها. ويجب أن تكون أيضاً للوكالات الحكومية الصبغة الشرعية؛ ليحقق تقويم الجودة المصداقية لأغراض السياسات، واتخاذ القرار على المستوى الوطنى. على الرغم من أن الكثير داخل التعليم العالى يساورهم الشك تجاه مهام الوكالات الحكومية، إلا أن إخفاقها فى ممارسة واجباتها سيعرّض التعليم العالى إلى مخاطر (ربما أكبر خطورة) أشكال أخرى من التدخل المباشر للدولة.

وتقويم الجودة يؤثر فى موازين القوى داخل مؤسسات التعليم العالى. كما أن تقويم الجودة على مستوى الموضوع أو البرنامج يمكن أن يؤثر فى وضع وتأثير الأقسام: إن التقويم الناجح يدعم الإدارات، فى حين أن التقويم الفاشل يحطمها. ويميل تقويم الجودة على المستوى المؤسسى، ومن خلال التأكيد على المسئوليات التى يتم مزاولتها فى ذلك المستوى، إلى تعزيز الإدارة المؤسسية. وبالفعل فإن معظم النماذج الخاصة بتقويم الجودة تعزز الإدارة المؤسسية وتوفر المعلومات التى تبنى قراراتها عليها، والتهديد الخارجى الذى يبرر الحاجة لاتخاذ مثل هذه القرارات. وعلى كل حال، فإن المضى عكس الزخم الإدارى لتقويم الجودة يوسع سلطة المجتمعات المعنية باستخدام مراجعة الزملاء.

إن تقديرات الجودة التى يتخذها متخصصون فى المجال خارج المؤسسة يمكن أن يقلل من إمكانية قدرة الإدارة المؤسسية فى تحقيق النتائج النهائية التى تمضى عكس هذه التقديرات.

إن تقويم الجودة يمكن أن يؤثر فى كيفية اتخاذ القرار. وعمليات تقويم الجودة فى التعليم عامةً تتسم بالشفافية؛ لأنها تشمل حواراً وجهاً لوجه بين المُقوِّم ومن يجرى عليه التقويم، والتقارير المنشورة توفر الأدلة والأسباب للحكم الذى يتم التوصل إليه. وفى حد ذاته، يمكن أن توفر مساندة كبيرة فى تحقيق اتخاذ قرار عقلانى، وتعزيز استخدام الأدلة والترقيات ويقوى التعامل العادل لجميع المجموعات والأفراد. وعلى كل حال، استناداً إلى قوة وتأثير المجموعات المساهمة والقائمة فى المؤسسات (أو فى أنظمة التعليم العالى)، نتائج تقويم الجودة يمكن ألا يؤخذ بها بشكل أو بآخر، خاصة عندما تهدد مصالح تلك المجموعات.

واستناداً إلى السياق، والمصالح يمكن استخدام تقويم الجودة فى الهجوم أو الدفاع. ففى الهجوم، يُعد تقويم الجودة أداة متاحة للدولة وللإدارة المؤسسية التى يمكن من خلالها من إحكام السيطرة وربما إجراء التغيرات على التعليم العالى. أما فى حالة الدفاع فيمكن استخدام تقويم الجودة بواسطة الأكاديميين والمجموعات المعنية لتقديم المساعدة فى حماية بقاء قيمهم، وعندما تسمح نتائج التقويم بالمطالبة بأوضاعهم (ومرتبطة بالمكافآت) التى ما كانت لتتحقق بدون التقويم.

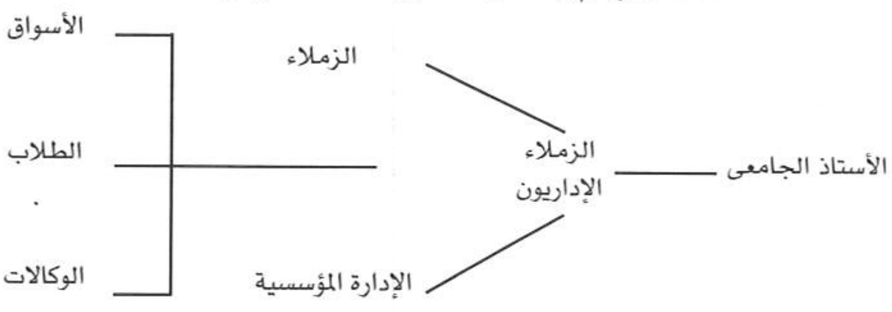
وأخيراً، إن تقويم الجودة يمكن أن يؤثر فى القوة النسبية «للمنتجين» و «المستهلكين». ويمكن تعزيز موقف الطلاب من خلال تقويم الجودة، وذلك بمنحهم الفرصة للإسهام بمرئياتهم وخبراتهم فى عملية التقويم، وعن طريق استخدام النتائج العامة لعمليات التقويم فى القرارات الخاصة بنوع الدراسة ومكانها. ومن المحتمل، فإن المصداقية الكبرى من خلال معلومات تقويم الجودة حول الأعمال الداخلية لمؤسسات التعليم العالى تعزز الفاعلية التى يتطلع إليها الناس من هذه المؤسسات. وكما سيرد لاحقاً، فإن التباين فى المحتوى والأساليب الخاصة بتقويم الجودة يؤثر فى كل هذا؛ لأنه يحدد الفائزين والخاسرين، ويهدد أو يوفر القوة، ويزيل أو يصون الموقف الراهن القائم.

شددت معظم الأدبيات التى تناولت التعليم العالى على استقلالية مؤسسات التعليم العالى ووحداتها الأساسية، وبصفة خاصة استقلالية نفوذ الهيئة الأكاديمية (Clark 1983 Becher and Kogan1992) لكن فى الواقع فإن تقويم الجودة يهدد هذا الوضع. ومن خلال التأكيد على الجماعية، والشفافية، وتحديد المسؤولية يبدو أن تقويم الجودة

يهدف إلــى تغيير الدور التنظيمى لرؤســاء الإدارات وكبار الأكاديميين فى مؤسســات التعليــم العالى. ومهما كانت الاختلافات فى الأســاليب، فإن تأكيد تقويم الجودة يركز على الإجراءات والنتائج النهائية والتى تستند إلى الحقيقة قد تكون متعارضة مع مفاهيم الجودة المبنية على وضع الأفراد. وأكبر الخاســرين من تطبيق تقويم الجودة هم أولئك الذين تعودوا على الاســتمتاع بوضعية مميزة، وســلطات كبيرة داخل مؤسسات التعليم العالى (الشكل رقم ٢ - ٣).

واســتناداً إلى عمل الباحث الاجتماعى ماكس ويبــر (Max Weber)، حدد فينش (Finch) الفارق بين: «القوة المطلقة» (Naked Power) والســلطة الشرعية فيما يتعلق باتخاذ القرار فى التعليم العالى (Finch 1997؛152 -3). وكما يقول ويبر (Weber)، إن المنظمات التى لها قوة حقيقية تمتلك القدرة لمواصلة أهدافها على الرغم من مقاومة الآخريــن (Finch1997;153)، ومعظم وكالات الجــودة الوطنية لديها مثل تلك القوة. وفى معظم الأحيان تســتمد هذه القوة من الدولة ترتبط على الأقل من ناحية المبدأ- بممارســة سلطة الدولة من خلال التشــريعات والتمويل. مع جدال كبير فإن إدارات مؤسســات التعليم العالى لديها «قوة مطلقة» على الرغم من وجود تباين بين المؤسسات والدول فى هذا الشــأن. وعلى كل حال، يعتقد ويبر (Weber) أن المجتمع المستقر لا يستطيع أن يقوم على تطبيق القوة المطلقة؛ لأن القرارات التى يتم إصدارها بمثل هذه السلطة يمكن الاعتراض عليها أو تدميرها. إن المطلوب والمهم هو تحويل القوة المطلقة إلى صلاحيات شــرعية. إن الشــرعية تعنى أن يقبل الناس أنواعاً معينة من القرارات تعدّ ملزمة. وفى هذا الشــأن، فإن الشــرعية فى التعليم العالى يمكن تحقيقها بصورة عامة من خلال الالتزام بالقيم والمعايير القياســية التى تمثل جزءاً من ثقافة الانضباط الأكاديمى (Becher،1989؛Becher and) kogan،1992؛Finch،1997 وقد بين فينش (Finch) هذه الدلالات بشكل واضح فيما يلى:

الشكل رقم (٢-٣) فقدان السلطة المهنية



يعتمد العمل الأكاديمى كله على الفهم الجماعى الواضح بين الأكاديميين فيما يتعلق بالضوابط، إذ يتم تحديد العمل الجيد والعمل غير الجيد بوضوح. وبدون ذلك الفهم الجماعى فإن الانضبــاط الأكاديمى لن يكون له وجود. وعندما يختفى فإن الفوضى الفكرية المترتبة على ذلك ستطيح بالصرح التعليمى أرضاً؛ إذ لم يكن هناك سبب على الإطلاق يجعل دافعى الضرائب يدفعون لنا أموالاً لتعليم الشــباب، أو يجعل المسؤولين يدفعون لنا أموالاً لإجراء البحوث». (Finch,1997;152).

وهكــذا يــرى فينــش (Finch) أن دور المراجعة من الزملاء فــى المهنة مركزى فى تحقيق الشــرعية لعمليات تقــويم الجودة، وعلى القرارات التى يتــم التوصل إليها من خلال هؤلاء الزملاء. لقد أوضحنا نقاطاً مشــابهة فى الدراســة الســابقة التى قمنا بهــا (Brennan,1994). وهنا نرجع إلى الســلطة الأخلاقية للزملاء مقابل الســلطة البيروقراطية للهيئات المعنية بالجودة. ويعتقد فينش (Finch) أن السلطة البيروقراطية يمكن أن تحقق الشرعية داخل التعليم العالى من خلال الإجماع على السلطة الأخلاقية لمجموعة الزملاء الأكاديميين. ولهذا الســبب فإن جميع جهات الجودة فعلياً تجعل من مراجعة الزملاء جزءاً أساســياً فى عمليات تقويمهم. وهل يحقق هذا الشرعية وسط الأكاديميين؟ لقد ناقشــنا هذا السؤال فى دراستنا السابقة وأوضحنا أن ذلك لا يحقق الشرعية بالضرورة.

هناك عدة أســباب يمكن أن تجعل من سلطة مجموعة الزملاء عنصراً للمشكلات فــى تقويم الجودة. وأهم العوامل فى هذا الشــأن هو عدم اعتراف الزملاء المقوِّمين بكفاءة من يقومون بتقويمهم. ولكن على الرغم من أن أوضاع زملائهم مقبولة، إلا أن المقومين مطالبون بألا يرتكز تقويمهم ليس على الفهم الجماعى للانضباط فحســب.

بل طبقاً للأحكام والإرشادات التى تم إصدارها من قبل هيئة الجودة، وتم تعزيزها من خلال التدريب. وإذا كان التركيز على التقويم يتعلق بمجالات خارج نطاق نظام الكفاءة مثل: السياسات المؤسسية والإجراءات، فإنه يصعب تحديد زملاء بشكل انضباطى تقليدى. من ثم تصبح الشرعية مشكلة. وتجدر الإشارة إلى أن عدداً من وكالات الجودة لا تشير إلى لفظ «الزملاء» فى منهجيتها، بل تفضل أن تطلق عليهم لفظ «الخبير» أو «المقوِّم».

ولكن هل تعد الشرعية الأكاديمية لعمليات تقويم الجودة موضوعاً مهماً، هل يعد تقويم الجودة غير قادر على إقناع كثير من الجهات الأخرى المؤثرة مثل الدولة والطلاب والجهات التى تعين الخريجين والمسؤولين عن البحوث، وهذه المجموعات يمكنها تحقيق الشرعية بواسطة معايير أخرى خلاف «المفاهيم الانضباطية» مثل: إرضاء العميل، والقيمة مقابل الموازية للمبلغ المدفوع، والمواضيع وثيقة الصلة بالتنمية الاقتصادية.

خاتمة:

إن تركيز الاهتمام على مواضيع مثيرة للجدل مثل القيم والسلطة قد يجعلنا متهمين بملاحظة خلافات غير موجودة فى الأصل، أو إهمال الغايات المشتركة لجميع الأطراف ذات العلاقة بإدارة الجودة وتقويمها التى تهدف إلى تأكيد الجودة العالية وتحسين التعليم العالى. وفوق ذلك، نحن نشك فيما إذا كانت رؤية الرضا المتبادل يمكن الدفاع عنها داخل أنظمة التعليم العالى المتنوعة والواسعة.

تكمن مشكلة تقويم الجودة فى تصديها لمجموعات كثيرة، وهذه المجموعات المتعددة قد يكون لها معايير مختلفة للجودة، وأساليب متنوعة لتقويمها. وكثير من هيئات الجودة تناضل من أجل تحقيق مفهوم متوافق لها يشمل كل القيم التى تمت مناقشتها فى الفصل السابق، يمكن أن تحقق الشرعية المطلوبة للجميع بتقديم الجودة. وفى حالة الفشل فى تحقيق ذلك فإن ما ذكره برجر (Berger,1966)، المتخصص فى علم الاجتماع «بأن من يمتلك عصا كبيرة لديه فرصة كبيرة فى تحديد الجودة»، قد يصبح المفهوم السائد. وهذا القول بلا شك يحمل نفس الشكوك المتعلقة «القوة المطلقة»، وعموماً لا يجب إغفال وجود مثل هذه الظواهر عند النظر فى تأثير تقويم الجودة.

ملاحظات:

١ - دراســات الحالة المؤسســية التى تم أخذها لغرض دراســة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، موجودة فى برنامج الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى على موقع www.oecd.org/els/edu/imhe .

٢ - ناقش بطريقة Herb Kells انتقادية إمكانية تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى (Kells,1992).



الفصل الثالث

الأطر الوطنية المتغيرة
نشأة تقويم الجودة

مقدمة:

يُعد التقويم الرسمى للتعليم العالى بواسطة الوكالات الوطنية ظاهرة حديثة. بدأت فى نهاية الثمانينيات، وتمثل جزءاً من توجهات واسعة نحو أنماط جديدة من المسؤولية فى الخدمة العامة والمهن. وقد وصف نيف (Neave) هذا التوجه بعبارة «قيام حالة التقويم» (Neave,1988). وقد صاحبت هذه الظاهرة تطبيقات الإدارة والثقة فى الإدارة باعتبارها عنصراً رئيساً فى تحديد النجاح والإنتاجية فى المؤسسات على اختلاف نوعها. على الرغم من أن عدداً من الكتّاب قد وجه قدراً من السخرية للنظريات الإدارية والمفردات المرتبطة بها والمتعلقة بالحالة التقويمية (Salter and Tapper,1994;Cowen,1996;Kogan and Hanny,1999). إلاّ أن انتقاداتهم كما يبدو تعود إلى العهود الرومانسية للجامعة بدلاً من التصدى للمشكلات التى تواجهها المؤسسة المعاصرة (Parker and courtney,1998).

وقد أورد كلارك كير (Clark Kerr) فى هذا الشأن، أنه من بين (٨٥) مؤسسة من المؤسسات الموجودة فى العالم الغربى، والقائمة منذ القرن السادس عشر وحتى الآن، ورد ذكر (٧٠) منها - وهى جامعات - عن طريق كتاب فى التعليم العالى.

تم إنشاء نحو (٨٥) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى فى العالم الغربى بنهاية عام ١٥٢٠م، ومازالت قائمة بأشكال معترف بها، وبنفس وظائفها، وبتاريخ مستمر دون انقطاعٍ وتضم: الكنيسة الكاثوليكية، وبرلمانات آيل أوف مان، وإيسلاند، وبريطانيا، وعدداً من الأقاليم السويسرية، و(٧٠) جامعة. ولقد ذهب ما كان يعرف بالملوك التى تحكم، واللوردات الإقطاعيين بخدمهم، ونقابات التجار والصناع باحتكاراتهم. وعلى كل حال، فإن الجامعات ما زالت موجودة فى مواقعها، ومحتفظة ببعض مبانيها القديمة، ويؤدى أساتذتها وطلابها والإدارة ما يشبه التقاليد القديمة نفسها (Kerr,1982:182).

لا شك أن السوق المركزى الحديث يمكن أن يتتبع خطى من سبقوه فى مكان السوق نفسه الذى كان عليه فى القرون الوسطى، على الرغم من أن مثل هذا الادعاء يبدو أنه

لا يُعطى السوق الحديث أى ميزة. ومهما كانت عتاقة فكرة الجامعة، وبقاء عدد قليل من معالمها التنظيمية، فإن معظم الجامعات تم إنشاؤها فى النصف الثانى من القرن العشرين (إن متوسط المدارس الثانوية الأكثر قدماً يفوق متوسط الجامعات). وعلى كل حال، فإن ظهور التقويم فى التعليم العالى يجب النظر إليه فى إطار خصائص أنظمة التعليم العالى الحديثة القابلة للتوسع بشكل كبير.

وفى هذا الفصل تناولنا ثلاث مزايا للأطر الوطنية الخاصة بالتعليم العالى، والتى يجب أن تتمحور حولها كل المؤسسات الفردية. وأول هذه المزايا هو: الحجم، والهيكل، ومصادر التمويل لأنظمة التعليم العالى المختلفة. والثانى هو: العلاقة المتغيرة بين التعليم العالى والدولة. والمحور الثالث وهو الأكثر تحديداً: ويُعنى بإيجاد وكالات وطنية لتقويم جودة التعليم العالى. وسوف يتم أيضاً مراعاة فكرة وتطبيق مفهوم المسؤولية فى مؤسسات التعليم العالى.

التوسع والتنوع وتقليص الاعتمادات المالية:

لقد تضاعف عدد الطلاب المقبولين فى التعليم العالى فى الدول الغربية إلى خمسة أضعاف خلال السنوات العشرين الماضية. وازداد معدل مشاركة الفئات العمرية من أقل من (١٠٪) إلى أكثر من (٣٠٪)، وازداد كذلك عدد طلاب ما فوق الدراسات العليا ازدياداً كبيراً. وأصبح هناك عدد كبير من العاملين فى الجامعات، ومؤسسات التعليم العالى الأخرى ليسوا باحثين ومدرسين بل إداريين وأعضاء مساندين. وتم أيضاً إنشاء عدد من مؤسسات التعليم العالى، وتوسعة القائم منها. ويترتب على التوسعات فى العادة زيادة فى التكلفة، وتعكس فى الوقت ذاته جدوى التعليم العالى. ومعظم الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالى ضمن هذه التوسعات يعتبرون الجيل الأول. ومن خلال هذا الجيل سوف يدرك أباؤهم، وأقرباؤهم، والجهات التى سوف توظفهم مستقبلاً بعض الشىء عن التعليم العالى، وسوف يصبحون مهتمين بما يجرى داخل المؤسسات التعليمية. وسوف يكون اهتمامهم كما وصفه فان فوت (Van Vught) بالاهتمام العرضى أو بالخدمات التى تقدمها مؤسسات التعليم العالى للمجتمع (Van Vught,1994:32). تدور أبرز الاهتمامات فى هذا الشأن حول ما إذا كان الطلاب سوف يحصلون على وظيفة بعد التخرج من التعليم العالى، وإن كانوا سوف يجيدون أداء الوظائف التى سيحصلون عليها. وتتعلق الاهتمامات الأخرى بتكلفة التعليم ومن سيتحملها: هل الأفراد أم الدولة؟. وعموماً، فإن التكلفة التى تتحملها الدولة بسبب

التوسعة سوف تكون أعلى من التكلفة التى تحملتها الأجيال السابقة. إن التكلفة التى يتحملها الأفراد ســوف تكون عالية نسبياً، وستكون مؤثرة فى الطلاب وعائلاتهم؛ لأن عدداً كبيراً من الطلاب ذوى الدخل المنخفض يلتحقون بالتعليم العالى.

إن التوســعة بتكاليفها المتزايدة، واســتيعابها أعداداً ونوعيات أكبر من الذين لديهم الرغبــة فى التعليم العالى تشــدّ الانتبــاه لقضايا الجودة. كما تزيــل فى الوقت ذاته الآليات التقليدية الأساسية المتبعة لتحقيق الجودة وتحديداً الحصرية. إن بعض أنظمة التعليــم العالى النخبوية والصغيرة قد تتطلب الجــودة والامتياز عند الاختيار: أفضل الطلاب هم من تم استيعابهم فقط، أكثر الناس قدرة هم من يسمح لهم بتدريس الطلاب فقــط. والحقيقــة إنه فى كثيــر من الأوقات وفــى كثير من الأماكن يعتبــر القبول فى التعليم العالى أكثر ارتباطاً بالاختيار الاجتماعى منه بالاختيار التعليمى؛ فقد يكون هناك أشــخاص أكفاء خارج أســوار مؤسســات التعليم العالي، لكن لن يتم الاعتراف بهم دون الحصول على شهادة التعليم العالى. يمكن أن تبرر النخبة من الناس مزاياها الاجتماعية والاقتصادية عن طريق الرجوع إلى الجودة الممنوحة بواســطة التعليم الجامعى بجودة التعليم الجامعي، كمــا يمكن الدلالة على جودة التعليم الجامعى من خلال الرجوع إلى أسلوبها الحصرى.

وبناء على المعطيات الســابقة، فإن التوســعة تثير الانتبــاه لموضوعات الجودة فى التعليم العالى، فى حين تزيل الجدل الرئيس حول موضوع الحصرية الخاص باستيعاب أفضل الطلاب. وقــد أخفق حتى الآن كثير من الأكاديميين وغيرهم فى التوصل إلى صيغة مناسبة حول ما إذا كانت أنظمة التعليم العالى التى تم توسعتها تعكس استمرار استخدام المؤهلات العالية للقبول باعتبارها دليلاً على الجودة. تجدر الإشارة أن معظم الذين يقومون بالتدريس، أو البحوث فى أنظمة التعليم العالى الواسعة ومؤسساتها قد تعلموا فى جامعات صغيرة كانت تستوعب النخبة. وقد اقترح سكوت (Scott) فى هذا الشــأن فيما يتعلق بالحالة البريطانية أنه من الممكن إيجاد نظام موسع، مع الاحتفاظ بعقلية النخبة فى التفكير حيال ذلك النظام (Scott1995).

لقــد جاء التنوع مصاحباً للتوســعة، وتمّ إيجاد قطاعات ومؤسســات غير جامعية فى كثير من الدول من خلال رفع ودمج الكليات القائمة. وكانت أســتراليا وبريطانيا الوحيدتين من الدول اللتين شــاركتا فى دراسة الإدارة المؤسســية فى التعليم العالى، وهمــا قد توجهتا عكس التوجه العام بالتخلص من معظم مؤسســاتها غير الجامعية، وإنشاء نظام جامعى أساسى. وعلى كل حال، حتى فى هاتين الدولتين، فإن المؤسسات

غير الجامعية ما زالت تلعب دوراً فى تطوير التعليم العالى الموسع. أما فى بقية الدول مثل: فرنسا وألمانيا وهولندا، فإن قطاعات التعليم العالى غير الجامعية بقيت لها الأهمية نفسها منذ زمن بعيد، فى حين تنمو مثل هذه القطاعات بشكل ملحوظ فى البرتغال والنرويج وفنلندا.

يثير النظام الثنائى للتعليم العالى تساؤلات مهمة عن وضعية هذا النظام، أيهما يمكن أن يطلق عليه مؤسسات جامعية، وأيهما يمكن أن يطلق عليه معهد للعلوم التطبيقية أو غيره، ولا شك أن عمليات تقويم الجودة سوف تتصدى للإجابة عن هذه الأسئلة. وعلى أى حال، وحسب وجهات النظر المختلفة، فإن الأنظمة الثنائية الجامعية وغير الجامعية يمكن النظر إليها على اعتبار أنها تمثل أشكالاً محدودة من التنوع، وتحدد فواصل واضحة بين نوعين من المؤسسات، على عكس زخم التنوع فى مهام ونوعيات بعض المؤسسات (Goedegebuure,1993;Scott,1995). مثل هذا التنوع موجود منذ زمن بعيد فى أمريكا، ومبين بشكل خاص فى تصنيف المؤسسات الذى قام به كارنيجى (Carnegie). ولكن عموماً، يسير ظهورها ببطء شديد، وبشكل مشوش فى أجزاء أخرى من العالم.

التنوع فى المؤسسات يثير مسائل تتعلق بإدراك العامة لهذه المؤسسات؛ لأن التنوع فى المهمة يربك التسلسل الهرمى للمراتب. وهكذا فإن أصحاب العمل البريطانيين يفضلون توظيف خريجى المؤسسات التعليمية ذات السمعة فى المجتمع، حتى وإن كانت مناهج تلك المؤسسات أقل مطابقة للوظائف المعروضة مقارنة بمناهج الكليات، أو المعاهد التطبيقية، أو الجامعات الجديدة (Brennan,1993) . ولقد قام بير بوردو(Pierre Bourdieu) بعمل تحليل مكثف لدور مؤسسات التعليم العالى فى فرنسا فى إعادة استخراج النخبة الاجتماعية الخاصة بها (Bourdieu,1996)، وهناك تحليلات مماثلة متوافرة أيضاً فى أماكن أخرى مثل (Adonis and Pollard,1997 ;Whitty,1998). والإرباك المتعلق بالمسائل المقصورة على الناحية الاجتماعية، وتلك المقصورة على الجوانب الأكاديمية فى معظم مؤسسات التعليم العالى، لها تبعات رئيسة على المكانة التى تحظى بها جميع أنواع المؤسسات.

يتزايد التنوع الوظيفى والتسلسل الهرمى للمراتب مع التوسعة، ولكنها غير متطابقة فى كل مكان. تبدو الجامعات الألمانية أنها تتمتع بتقدير متساو على خلاف ما هو موجود فى بريطانيا وشمال أمريكا وأستراليا ونيوزيلندة، وكذلك نظيراتها فى فرنسا. فى الواقع، فى المجموعة الأولى يمكن أن يكون جدل حول ما إذا كان هناك بعض

التسلسل الهرمى أو التنوع. وتبقى ألمانيا هى الدولة الوحيدة فى أوروبا التى لم تنشئ نظاماً وطنياً للجودة، على الرغم من وجود عدد قليل من المحافظات الألمانية تقوم بتطوير ترتيبات تتوافق مع ما هو موجود فى الدول المجاورة وخاصة هولندا.

يثير التنوع المؤسسى مجموعة واحدة من الاضطرابات والاهتمامات الممكنة، لكن حسبما أشار (Goedegebuure et al,1993) ، فإن التنوع فى التعليم العالى ليس مقصوراً على نوع المؤسسة. إن المقررات فى تخصصات جديدة، والمقررات الموجهة لتلبية الاحتياجات الجديدة لسوق العمل، والمقررات التى يتم تدريسها بأشكال تقنية جديدة، قادت فى بعض الأحوال إلى أنواع جديدة ومستويات الكفاءة الأكاديمية، قد أوجدت نمواً كبيراً فى تنوع البرامج التعليمية. والتنوع يشمل قدراً كبيراً من فرص الاختيار ليس فقط فى أين تدرس، ولكن ماذا تدرس، وكيف تدرس. وكما سنرى فى هذا الفصل، فإن إفادة «العميل» بالخيارات يُعد دائماً مهمة ضرورية فى تقويم الجودة فى التعليم العالي.

بالإضافة إلى التنوع فى المؤسسات والبرامج لا بد من إضافة التنوع المتزايد فى الإلقاء. ولايعد التعليم المفتوح، والتعليم عن ُبعد، والتعليم المنتهى بالتوظيف، والتعليم بمساعدة الحاسب الآلى، أمثلة لاستخدام التقنيات الجديدة وشكلاً من الأشكال التى تجعل التعليم العالى متاحاً. ولكنها أشكال جديدة من التعليم تطرح أسئلة إزاء ما يتعلق بمفاهيمنا التقليدية عن التعليم العالى مثل: هل يتطلب التعليم ذو الجودة العالية أن يكون أسلوب التعليم وجهاً لوجه بين الأستاذ والطالب ومن خلال التفاعل بين الطلاب؟ كيف يمكن التأكد من أن الطالب قام بالعمل المطلوب؟ ما هى المسؤوليات الشخصية والعلاقات بين الطالب والجهات التى توفر فرص العمل والجامعة فيما يتعلق بالتعليم المنتهى بالتوظيف؟ إن الابتكارات فى هذا المجال ومجالات أخرى تنشئ مسائل تتعلق بالأغراض ومعايير الفعالية. إن الأشكال الجديدة للتعليم العالى تواجه مشكلات المصداقية، وهى مشكلات لا توجد فى التعليم التقليدى. فى التعليم العالى، هناك افتقار للألفة من الممكن أن يجلب الاحتقار، على الأقل فى بعض الأقطار.

وينتج عن ارتباط التنوع فى المؤسسات، والبرامج، والإلقاء تنوع كبير أيضاً فى نوع الطلاب. ينحدر الطلاب اليوم بالتعليم العالى من بيئات اجتماعية وتعليمية واسعة النطاق وبتوقعات ودوافع واسعة النطاق، ويواجهون أيضاً غايات مستقبلية واسعة النطاق أكثر مما كانت تواجهه الأجيال السابقة من الطلاب. تكون أعمار الطلاب فى بعض الدول كبيرة، بل كبيرة جداً حيث يأتون ومعهم خبرة حياتية واسعة

النطاق، وغالباً يجمعون بين التعليم العالى والعمل والعناية بالأسـرة. هذه النوعية من الطـلاب تفتقر غالباً إلى المؤهلات التقليديـة للقبول. وحتى إن كانوا حاصلين عليها فربما حصلوا عليها قبل فترة طويلة. إن مفهوم التعليم على الحياة، جلب معه إمكانية العودة للتعليم العالى عدة مرات. لكن احتياجات التعلم فى سـن كبيرة قد تختلف عن التعليم العالى فى السن العادية لمن يواصلون تعليمهم، إن المفاهيم الخاصة بالمستويات التعليمية يمكن أن تواجه تحدياً فى العمليات، ويقل ذلك بالنسـبة لبعض المؤسسـات، فإن التنوع الكبير فى تركيبة الطلاب يتطلب ابتكار اً وتبنى أفكار جديدة فى التدريس، والتعلم، ووسـائل التقويم، وكذلك أنواعاً جديدةً من الخدمات المساندة المتعلقة بتقديم المشورة وتعيين العمل الملائم للشخص والنصائح المهنية.

التنوع يتضمن الخيار: ما نوع المؤسسة التى يجب أن تكون؟ ما نوع البرنامج الذى يصمم؟ أين وماذا تدرس؟ أى نوع من الخريجين يمكن توظيفه؟ ما أنواع التعليم العالى الـذى يمكن تمويله؟ والمديرون الأكاديميون، والطلاب، وأصحاب العمل الذين يقومون بالتوظيـف، والدولة، والممولون الآخرون كلهم يواجهون خيارات قد لا يكون لها وجود، أو يواجهون خيارات كانت تُعد بسيطة لدى الجيل السابق.

وواحـد من الخيارات يتعلق بالتمويل سـواء أكان من الدولـة أم من الآخرين: ماذا تمول، وعند أى مسـتوى، وما هى الصيغة التى يمكن اتباعها؟ إن التوسـع جعل التعليم العالـى مُكلفاً فـى كل مكان، مما يصعب معه توفير مسـتويات من التمويل تتواكب مع حجم التوسع. وعموماً، فإن التعليم العالى لم يكن مطلوباً منه أن «يفعل الكثير بالقليل»، لكن فى السـنوات الأخيرة أصبح مطلوباً منه أن يفعل الكثير بموارد غير كافية، وذلك حسب وجهة نظر كثير من مديرى التعليم العالى.

لا شـك أن كثيراً من المعنيين بالتعليم العالى سـوف يؤكدون أن أكبر مهدد لتحقيق الجـودة هو التناقص فى مسـتويات التمويل. وبشـكل متناقض، فـإن الحكومة تركز اهتمامها بالجودة وفى الوقت نفسه يعد ما تفعله بالتمويل خطراً عليها. وسوف نتعرض فى الفصول القادمة إلى مدى سـيطرة عمليـات إدارة الجودة على العلاقة بين التمويل والجودة. لكن نود الإشارة هنا إلى المشكلات والتحديات التى تواجهها مؤسسات التعليم العالى من انخفاض مستويات التمويل، وتطوير آليات جديدة للتمويل. إن مدى وطبيعة تلك المشكلات والتحديات تتباين بين دولة وأخرى، من ثم فإن النتائج تختلف للمؤسسات القائمة ذاتها داخل البلد نفسـه، ولكن على المسـتوى العالمى قد تكون الصورة متشابهة نسبياً. إن الحالة الثابتة ليست خياراً.

التوسع والتنوع وتقليص الاعتمادات المالية جميعها مظاهر للتغير فى التعليم العالى. وفى هذا الشـــأن فإن التغيرات الفردية يمكن قبولها، أو مقاومتها استناداً إلى وجهات النظـــر والمصالح. وعموماً يمكن التغلب على التغير بواســـطة التكيف الفردى، والعمل الجماعي، والإدارة العلمية، والتخطيط، كما يمكن مواجهة التغير مباشرة أو إغفاله؛ لذا فـــإن إدارة الجودة يجب تضمينها فى نتائج التغيرات الماضية، والقرارات المتعلقة بذلك فى المستقبل. ويناقش الجزء الثانى إدارة التغير على مستوى أنظمة التعليم العالى.

العلاقات المتغيرة بين التعليم العالى والدولة:

تتســـم عملية التغير فى التعليم العالى غالباً بطبيعتها المتزايدة، والناشئة فى الغالب مـــن التطـــورات الداخلية داخل الانضباطـــات الفردية. ويُنظر إلـــى التغير فى التعليم العالى على أساس أنه «نابع من القاعدة»، بدلاً من النظر إليه نتيجة لرسم السياسات، أو التحكم ســـواء كان على المســـتوى المؤسســـى أو النظام. وكما وصفها كوهن ومارش (Cohen and March) فـــى صيغـــة تقليدية: «إن كل شـــىء يحتاج إلى تضافر الجهود الخاصة بالمنظمة من أجل بدء عمل معين يتعذر دائماً البدء فيه، كما أن أى شيء يحتاج إلى تضافر الجهود لإيقافه قلّما يتم إيقافه» (Cohen and March,1974;205).

ومن المؤكد أنه من خصائص مؤسســـات التعليم العالى أن أعضاءه يتمتعون بقدرات عالية لإفســـاد مقاصد السياسات التى تأتى من الخارج. لكن درجة التغيرات وطبيعتها التى شـــهدتها معظم مؤسسات التعليم العالى فى الســـنوات الأخيرة تؤكد ما ذهب إليه بورتـــون كلارك (Burton Clark) أنـــه كان تغيراً جوهريـــاً (Clark,1983 i.e). وتغيراً هيكلياً، وتغيراً فى الســـلطة على من الذى يعمل وتحـــت أى ظروف. والعلاقة بين هذه التغيرات الجوهرية والنمـــاذج التقليدية الخاصة بالإصلاح التدرجى النابع من القاعدة تعتبر بعيدة عن الوضوح. وسوف يبرهن الكثيرون على أن الخصائص الأساسية للعمل الأكاديمى لم تتغير كثيراً نتيجة للسياسات الواسعة المتعلقة بالتعليم العالى (Kogan and Hanney,1999;Henkel)، وعلى كل حال، هناك بلا شـــك اختلافات مؤسســـية رئيسة حول أثر السياسات والهياكل الجديدة.

والعلاقة بين التعليم العالى وبيئته الاجتماعية الواســـعة تتأثر بشكل متزايد فى دول كثيرة بظروف السوق. على الرغم من أن تشغيل الأسواق فى التعليم العالى معقد ومبالغ فى أهميته، لكن ما لا يمكن إنكاره هو أن مؤسســـات التعليم العالى تجد نفسها تتنافس من أجل الطلاب، والتمويل، وهيئة التدريس، وفوق كل ذلك من أجل سمعتها. وبالإضافة

إلى ذلك، فإن الحكومات تسعى دائماً إلى زيادة استجابة مؤسسات التعليم العالى من خلال تعيين قادة من رجال الأعمال وغيرهم من خارج الأكاديميين للعمل ضمن الجهات المؤثرة، ومجالس الإدارات الخاصة بالمؤسسات التعليمية.

وفى بعض الدول، تحل ظروف السوق مكان تحكم الدولة باعتبارها آلية رئيسة لتوجيه التعليم العالى. وفى كثير من الدول هناك تغير فى العلاقة بين التعليم العالى والدولة. وفى القارة الأوروبية هناك تحول عام للخروج من سلطة الدولة. وفى أمريكا بدأت بعض الولايات فى فرض مزيد من السلطات. وفى أستراليا تظهر الحكومة الفيدرالية لتصبح ذات دور مهم. ومن وجهة النظر الخاصة بضبط قواعد النظام، قد تتعرض الاستقلالية للتقييد من خلال الإدارة المؤسسية ذات القوة المتزايدة، ومن الهيئات التى ترعاها الدولة، أو الجهات الوسطية الأخرى، أو من خلال الأسواق، أو التشريعات المباشرة التى تصدرها الدولة (Becher and Kogan, 1992;Goedegebuure et al,1993).

ليست القوانين وحدها التى تؤثر فى السلوك فى مؤسسات التعليم العالي. إن العناصر الثقافية الواسعة سوف تؤثر فى الاستجابات للتغير. واستناداً إلى أعمال (Hofstede) المتعلقة بثقافة المنظمات (Hofsttede,1991) قام كيلز (Kells) مؤخراً باكتشاف أثر عناصر الثقافة الوطنية فى العمل بتأكيد الجودة فى التعليم العالى (Kells,1998)، وتناول في الشأن تأثير «بُعد القوة» (المدى الذى تكون فيه القوى غير المتعادلة مُبَررة اجتماعيا) «وتفادى ما هو غير مؤكد» (عدم احتمال الغموض). كما تناول المسائل الثقافية المتعلقة بالذكور والإناث، والموازنة بين الفردية والجماعية، فى حين أنه من الصعب أن تحدد الدول الفردية الأنواع الثقافية لهذا النوع، وكما هو فى محاولة كيلز (Kells) فهو على حق عندما ذكرنا بأهمية العوامل الثقافية على المستويات المؤسسية والوطنية. وعلى كل حال، من المهم عدم اعتبار الثقافة عنصراً ساكناً. فى الحقيقة، سوف نرى فى الفصول اللاحقة أن التغيرات فى الثقافة يمكن أن تكون واحدة من التأثيرات الناتجة عن إدارة الجودة والتقويم، بالإضافة إلى العامل الذى يستطيع أن يوازن بين هذه التأثيرات.

يمكن ربط التغيرات فى الثقافة وممارسة السلطة بالتغيرات الواسعة فى التعليم العالي وسبق مناقشتها. ففى أنظمة النخبة الصغيرة، كان الدخول إلى التعليم العالى مقيداً من الناحية الاجتماعية والتعليمية ليس على الطلاب فحسب بل على مدرسيهم أيضاً. وقد ساعد العدد المحدد نسبياً الذى يتم قبوله الدرجة المتعلقة بالقيمة المتفق

عليهـــا فى منظومـــة التعليم العالى، إلاّ أن التوســـعة ألفت ذلـــك. وهكذا فإن أهداف وتوقعـــات مختلفـــة تتنافس ليكون لها الأولوية داخل مؤسســـات التعليـــم العالى وفيما بينها. والأنظمة الموسعة لها كثير من المهام العرضية التى تؤديها، ومن أهمها ما يتعلق باحتياجات السوق. وعلى ضوء ذلك، فإن الحكومات إلى تبحث عن آليات جديدة لتوجيه التعليـــم العالى مـــن خلالها إلى الوجهات المرغوب فيها. إن الحقائق الملحة المســـتمدة من التطورات فى البحث والمنحة الدراسية فى الانضباط الفردى يجب أن تنافس على أهمية جعل الخريج قابلاً للحصول على وظيفة أو على أهمية تقليص التكاليف.

وهناك اختلاف مهم أيضاً بين الدول يتعلق بكيفية ممارســـة الســـلطة فى التعليم العالى ومكانها. نموذج القارة الأوروبية (ســـواء على نمط همبلدتون أم نابليون) يجمع بشـــكل كلى بين سلطة الدولة المركزية، والســـلطة المهنية القوية فى مؤسسات التعليم العالى. وكانت هناك اختلافات ما زالت مســـتمرة حول مدى وطبيعة ســـلطة الدولة، ومدى رمزية ســـلطة الدولة وكذلك الدرجة التى يتعين أن تمارســـها تلك السلطة على أساس المجموعات المرشدة والأكاديمية المؤثرة. وعموماً فإن القاسم المشترك بين هذه الدول هو الضعف النســـبى لمؤسســـات التعليم العالى وقادته. والسلطة الحقيقية فى هذه المؤسســـات مقسمة بين الوزراء والأساتذة فى الكليات والأقسام، وكلاهما يتجاوز فى العادة المؤسسة للقيام بالعمل مباشرة معاً (انظر Gellert, 1998).

وفى دول وقارات أخرى يُعتبر اتخاذ القرار على المســـتوى المؤسســـى أكثر أهمية. فالتقاليد الأنجلوسكســـونية تتميز بضعف سيطرة الدولة، مع ممارسة سلطة عظيمة على المســـتويات المؤسســـية. على الرغم من ذلك، فإن هناك اختلافات فى ســـلطات مديرى المؤسسة والوحدات الرئيسة (مثل: الكليات والأقسام) ولكن عموماً تتم ممارسة هذه الســـلطات بشـــكل أكثر ديمقراطية مقارنة بأنظمة دول قارة أوروبا. وفى أماكن أخـــرى مثل أمريكا اللاتينية وجنوب شـــرق آســـيا، يعتبر اتخاذ القرار على المســـتوى المؤسسى مهماً، وغالباً يتحكم السوق فيه أكثر من الأنظمة التى تديرها الدولة.

ولهـــذا، فإن هناك اختلافات كبيرة بين التقاليد المتعلقـــة باتخاذ القرار فى التعليم العالى بين الدول المختلفة، وممارســـة السلطة تختلف بين الحكومة والمؤسسة، والوحدة الأكاديمية الرئيسة، وأعضاء الهيئة الأكاديمية. والقرارات التى يتم اتخاذها على مستوى الفئات الأربع المذكورة الســـابقة تحدد التغير فى التعليم العالى. كما أن القرارات على مســـتويات مختلفة، قد تكون أكثر أو أقل اســـتجابة لتغيرات بيئية واسعة حسبما تمت الإشـــارة إليها سابقاً. وفى هذه المســـتويات الأربعة الخاصة باتخاذ القرار، وتزويدهم

بنماذج جديدة تربط بين هذه المستويات، جاءت نشاطات وكالات الجودة الجديدة. وقد فرضت هذه الوكالات متطلبات جديدة على المؤسسات ووحداتها الأساسية والتى لها المقومات اللازمة لتغيير العلاقة بين متخذى القرار على مستويات مختلفة، وتؤثر فى المعايير التى على أساسها يتم اتخاذ القرار.

ظهور الوكالات الوطنية للجودة:

على الرغم من أن الهيئات التى تقوم بالاعتماد قائمة فى الولايات المتحدة الأمريكية منذ نحو قرن، إلاَّ أن ظهور وكالات الجودة فى أوروبا وغيرها يعتبر ظاهرة حديثة. واتضح من خلال دورة مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، أن عدد وكالات الجودة فى أوروبا الغربية قد تضاعف تقريباً. وفى عام (١٩٩٠م) كانت فرنسا وهولندا وبريطانيا الدول الوحيدة فى أوروبا التى لديها وكالات للجودة. لكن مع التشجيع المؤثر من الاتحاد الأوروبى (European Commission,1995) أصبحت كل الدول تقتدى به فعلياً. كما شرعت معظم الدول فى أوروبا الشرقية (حيث لا يوجد وكالات قائمة فى وقت انهيار الشيوعية) فى إنشاء وكالات الجودة منذ ذلك الوقت، مع توقعات كثيرة لقدرتها على دفع التغير وتنظيم نتائجه (EC PHARE, 1998a).

إن العلاقة بين ظهور وكالات الجودة والتغيرات التى حدثت فى التعليم العالى معقدة. فمن ناحية تعتبر وكالات الجودة هى المحرك الأساسى للتغير فى التعليم العالى. ومن ناحية أخرى فإن التعليم العالى تغير لمنع النتائج غير المرغوب فيها الناتجة عن التغير بسبب عناصر أخرى. وقد أشار عدد من الكتاب مثل: (Barnett.1994; Vroijenstijn,1995) إلى المسؤولية وتحسين المهام الخاصة بتأكيد الجودة والتوترات القائمة بينها. وقد كان هناك توجه عام فى المناقشات التى دارت فى عدة دول لترى أن التحسينات جيدة، والمسؤوليات سيئة. ولكن كما أشرنا فى الفصل الأول من هذا الكتاب، فإن الطبيعة المعيارية لكثير من النقاش كانت ترى الأمور حسبما يحدث بالفعل. وبالرجوع إلى مفاهيم السلطة والتغير، نأمل أن تتم مناقشة ظهور وكالات الجودة بحياد.

وفى الدول التى تكون السلطة فيها قوية عند مستويات خاصة بالدولة والأساتذة، واجهت إدارة التغير صعوبات معينة؛ إذ إن اتخاذ القرار على مستوى الدولة بطىء وثقيل، ويفتقر إلى الإعداد الجيد ليكون قادراً على التعامل مع الخصائص المتنوعة والمتزايدة لأنظمة التعليم العالى الحديثة. والتنظيم من خلال الوضع القانونى يشجع على الامتثال وحماية الوضع الراهن. وقد كان هذا هو النمط المتبع فى قارة أوروبا.

وهذا النمط ربط إدارة التعليم العالى بممارسة الدولة للسلطة من خلال مجموعة من الآليات التنظيمية مثل: تعيين هيئة التدريس، وشروط الخدمة، وتصميم المنهج واعتماده، والاعتمادات والضوابط المالية. وفى الوقت ذاته سمحت للأساتذة بممارسة قدر من الاستقلالية فى أعمالهم اليومية، والسيطرة التامة على نشاطات الوحدات التى يعملون فيها. وكما يلاحظ فإن سلطات نسبية تمتعت بها مؤسسات التعليم العالى فى هذه الدول. وترتب على كل ذلك أن اتخاذ القرار فى كل المستويات لم يكن إعداده جيداً للتعامل مع نتائج التوسع والتنوع، وتقليص التمويل. والسيطرة على مستوى الدولة لم يحقق المرونة الكافية؛ لأن المؤسسات تفتقد ما يلزمها من سلطات، والأساتذة والوحدات الأساسية يقررون الأشياء من واقع مصالح ذاتية أو أجندة داخلية.

وفى ظل هذه الظروف يمكن لوكالات الجودة أن تربك التوزيع القائم للسلطة بعدة طرق:

أولاً - المساعدة فى تبرير بعض الضعف فى سيطرة الدولة. إذ بإمكانها أن تجعل نقل السلطة من الدولة إلى مؤسسات التعليم العالى مقبولاً من خلال توفير آلية تجعل المؤسسات مسؤولة عن ممارسة الصلاحيات الجديدة التى آلت إليها. وبذلك لا يصبح للدولة اتصال مباشر بما يجرى فى التعليم العالى، لكن على الأقل تتم إفادتها بما يحدث.

ثانياً - من خلال تحويل المسؤوليات إلى مؤسسات التعليم العالي، سوف يتمكن المديرون لهذه المؤسسات من الحصول على مزيد من السلطات. وأساتذة التعليم العالى الذين كانوا فى السابق يتناقشون مع وزرائهم المختصين بشأن احتياجاتهم سوف يُجبرون على التعامل مع مدير مؤسسة التعليم العالى التى يتبع لها.

ثالثاً - تتطلب عمليات المراجعة التى تقوم بها الوكالات استجابات جماعية على مستوى الوحدة الأساسية، وهى تستلزم بعض الوساطة للأجندة الفردية. وهكذا تتحقق الظروف الداعمة لإحداث تغير منتظم فى التعليم العالى، ويتم تعزيزها بتضحية محدودة نسبياً بالسلطة التى كانت لدى الدولة.

على الرغم من صعوبة التعميم، يمكن القول إن سيطرة الدولة على سلطة التعليم العالى كانت ضعيفة خارج القارة الأوروبية؛ لذا لم يكن التغيير يمثل مشكلة كبيرة، وتنوعت المؤسسات التعليمية القائمة، وتمت إقامة مؤسسات جديدة، وتم إيجاد أسواق جديدة، ومصادر تمويل من خلال إدخال مناهج وخدمات جديدة. وقد وصف بورتن كلارك (Burton Clark) بعضاً من تلك التغييرات بأنها تمثل «جامعات المقاولين الملتزمين»، وحاول

تحديد عناصرها المشتركة. وما يتضح من دراسة كلارك ودراسات الحالة المؤسسية التى سيتم استعراضها فى الفصل الرابع، أن تقليص التمويل الحكومى للتعليم العالى كان القوة الدافعة للتغيير والابتكار فى كثير من الأماكن. لكن فى الوقت نفسه يجب الإشارة إلى أن تقليص ذلك الدعم الحكومى يُنظر إليه أيضاً باعتباره مهدداً للجودة.

فى الأنظمة التى تتسم بمستويات ضئيلة من السيطرة الحكومية، أصبح موضوع الجودة لهذا السبب إحدى المسائل ذات الاهتمام؛ نظراً لتأثير تقليص الدعم، ومن ثم استجابات المتعهد من مؤسسات معينة لمشاكل التمويل، وكما هو الحال للتأثيرات العامة من التوسع والتنوع. وفى هذه الظروف، فإنه يتعين على وكالات الجودة القيام بمهام صريحة لتحقيق السيطرة (نشوء التغير كان أقل مشكلة من السيطرة على نتائجه)، وقد أدركت الوكالات أن تتحدى التقاليد التى تم تأسيسها بشكل جيد للاستقلالية المؤسسية. ولم تُستخدم المؤسسات فى السيطرة الخارجية، ولهذا السبب فإن التعويض لضعف القوى الأخرى لم يكن خياراً (مثل الذى كان قائماً فى القارة الأوروبية). وبهذا المفهوم فإن إدخال الوكالات الوطنية للجودة كان مثيراً للجدل خارج قارة أوروبا (مثل أستراليا والمملكة المتحدة) بصرف النظر عن المنهجية والإجراءات المُستخدمة.

وبالطبع فإنه من الخطورة القيام بتعميم ما تم تلخيصه فى الشكل رقم (٣-١) خاصة أن عوامل التعقيد على المستوى الوطنى موجودة فى معظم الدول مثل: العداء بين حكومة تاتشر والجامعات والخدمة العامة وأساتذة الجامعات عموماً (Kogan and Kogan,1984). ولابد من قبول استجابة التعليم العالى إلى إدخال تقويم الجودة وقد اختلف وفقاً للأساليب المُستخدمة. لكن التقاليد الخاصة بممارسة السلطة واتخاذ القرار تشكل عوامل قرينية مهمة أثرت فى تلك الاستجابات.

الشكل رقم (٣-١) سلطة الدولة وغرض الوكالات الوطنية للجودة



إن وكالات الجـودة الوطنية داخل مجموعة معقـدة من العلاقات المُعقدة بين التعليم العالى والدولة، ويُعد التمويل بشـكل عام أحد أهم عناصر هذه العلاقة. وعندما تباشر الدولة السـلطة المباشـرة على التمويل والمنهج، أو الترخيص لقيام مؤسسـات التعليم العالـى، فإن نتائج ممارسـات الجودة الوطنية من الممكن أن تصب مباشـرة فى اتخاذ القرار الخاص بهذه الأمور. وتقوم الوكالات بهذا الدور غالباً بصرف النظر عن الأغراض المحددة ودرجة اسـتقلالية الوكالة. فعلى سـبيل المثال نظام تقـويم الجودة الهولندى المعروف يشدد على جعل التحسين هدفاً رئيساً، وهو نظام معترف به جماعياً عن طريق الجامعـة الهولنديـة (Vroeijenstijn,1994)، ويوجد إلى جانب هذا النظام، المفتشـية التابعـة للـوزارة الهولندية التى تراقب وتتحرى حول الأعمـال التى تقوم بها الجامعات فيما يتعلق بتقويم الجودة. وتتبع المفتشـية للوزير الـذى يتمتع بصلاحية إيقاف المنهج المُتبع، أو حتى إغلاق تلك المؤسسـات. مثل هذه الصلاحيات نادراً ما يتم استخدامها، لكن وجودها يُعد عنصراً مهماً فى ميزان القوى بين التعليم العالى والدولة. وهذا النوع من الصلاحيات البديلة تم إدخاله أيضاً فى بريطانيا (لكن يتولاه مجالس تمويل التعليم العالى بدلاً من الدولة مباشـرة)، ويمكن أن تخدم هذه الصلاحيات الوزارات نيابة عن الجمهور، والتى تؤكد قيام المسـئولية والصلاحيات المرخصة فى كل ولاية على حدة فى الولايات المتحدة، ولا يُعوّل عليها كثيراً مقارنةً بالقوة الممنوحة للاعتمادات، لكن وجودها يعتبر إطاراً مهماً لتنفيذ إجراءات الاعتماد.

العامل فوق الوطنى فى أوروبا:

خلال التسـعينيات فى أوروبا الغربية تم اسـتكمال العوامـل الوطنية التى أدت إلى ظهور تقويم الجودة بعوامل على مسـتوى أوروبا، وبتوصيات قوية من الاتحاد الأوروبى. فقد أدى انتقال العمالة إلى التركيز على إقرار المؤهلات بين الدول الأعضاء. كما أدى إلـى تزايد التعاون المشـترك فى التعليم العالى على مسـتوى أوروبا من خلال الطلاب وتبادل الأسـاتذة وإلى المبادرة فى المناهج المشـتركة والحاجـة الموقوفة على قدر كبير من الشـفافية وفهم للأنظمة والمؤسسات. وقد أصدر الاتحاد الأوروبى فى هذا الإطار توصيات لأعضائه من الدول فى عام ١٩٩٧م بصياغة أنظمة ذات شفافية عالية لتقويم الجودة وتأكيدها (European Commission,1997) لتحقيق الأهداف الثلاثة التالية:

- صيانة جودة التعليم العالى فى الإطار الاقتصادى والاجتماعى والثقافى لدولها، مع مراعاة البعد الأوروبى والمتطلبات العالمية.

- مساعدة مؤسسات التعليم العالى لاستخدام أساليب تأكيد الجودة كآلية توجيهية لتحقيق المرونة التنظيمية والتطور الدائم فى بيئة سريعة التغير.

- تعزيز التعاون الأوروبى والدولى للاستفادة من تبادل الخبرات لتحقيق المهام الموضحة السابقة.

وأوصت العبارة بأهمية ارتكاز أنظمة الجودة على عدد من المبادئ، وبصفة خاصة ما يتعلق باستقلالية الهيئات المسؤولية عن تقويم الجودة، وتأكيدها، وما يتصل بهما من إجراءات التقويم الخاصة بسمات مؤسسات التعليم العالى، مع مراعاة استقلاليتها، وكذلك العناصر الإجرائية الداخلية والخارجية، ومشاركة جميع المعنيين، ونشر تقارير التقويم (European Commission,1997).

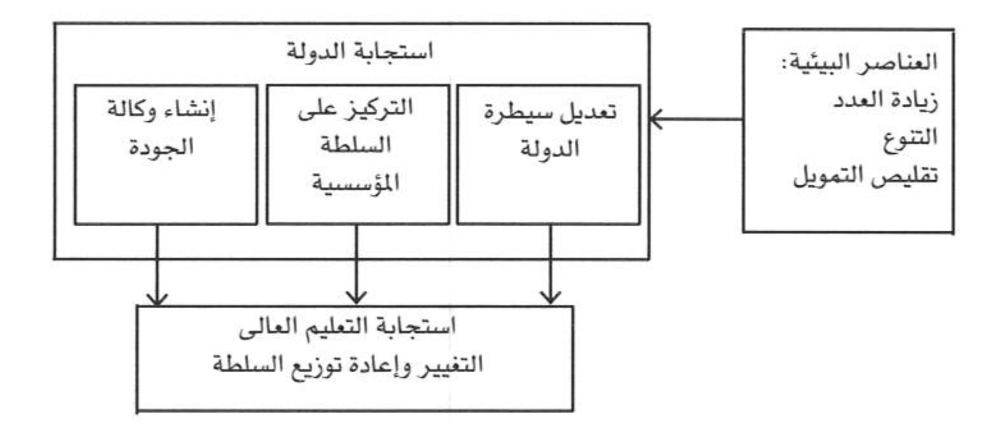
تعكس هذه التوصيات الممارسات الخاصة بوكالات الجودة الأوروبية القائمة حالياً والتى تم إنشاؤها فى بداية هذا العقد أو قبله. وقد حددت ممارسات صحيحة ومستقيمة يمكن أن يتبعها أيضاً المعنيون بالجودة مستقبلاً. على الرغم من أن هذه الممارسات ليست إجبارية على الدول الأعضاء، وتمارس توصية الاتحاد الأوروبى ضغوطاً للقيام بشىء ما من أجل الجودة. وبديهياً أن ما تعنيه بشيء ما واضح ولابد من القيام به.

وقد ارتكز نص توصيات الاتحاد الأوروبى على خبرات وكالات الجودة التى تم إنشاؤها سابقاً، وكذلك على نتائج سلسلة من التقويمات التجريبية التى قام بها اتحاد وكالات الجودة لمصلحة الاتحاد الأوروبى خلال النصف الأول من العقد (Thune and Staropoli,1997)، وهذا يعنى أن الأساليب كانت نتاج مبادرات من الوكالات والاتحاد الأوروبى، وليست نتاج تجارب دولة واحدة أو مؤسسات للتعليم العالى. تجدر الإشارة أيضاً إلى أن هذه المجموعة المهمة من التوصيات على كل حال، استندت إلى تجارب الوكالات التى لم يمض على عملها إلا سنوات قليلة، وأن أثر عملها تم فحصه بصعوبة وأن أثر زيادة المدى البعيد لم يتم فحصه على الإطلاق. وعموماً، فإن هذه التوصيات لم تُستقَ من البحوث فيما يتعلق بكيفية تعلم الطلاب، أو الدراسة حول كيفية تكيف وتغير مؤسسات التعليم العالى. وحالياً يقوم نموذج الاتحاد الأوروبى بتوجيه التطوير إلى أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية حيث يتم تبنى نموذج التطوير بتوسع لأسباب سياسية تتعلق بالدخول فى الاتحاد الأوروبى.

وهناك برنامج للجودة يُكمّل بل ينافس إلى حد ما، المبادرة الأوروبية المتعلقة بالجودة، وهو برنامج للتقويم المؤسسى يُنفذ على مستوى أوروبا عن طريق اتحاد الجامعات الأوروبية، وتعكس ردود فعل عدد من أجهزة الجامعة الوطنية اهتمامات الناس بالجودة، كما أن اتحاد الجامعات الأوروبية له مبادرة فى محاولة إدراك هذه الاهتمامات وقبول

قضايا المسؤولية والتى نشأت بدون القضاء على المستويات القائمة لسلطة الجامعة على قضايا الجودة. إن برنامج اتحاد الجامعات الأوروبية الآن يغطى معظم أجزاء أوروبا ويعمل بشكل مستمر جنباً إلى جنب مع الأنظمة الوطنية للجودة (Barblan,1997).

الشكل رقم (٣-٢) الأطر الوطنية لظهور إدارة الجودة وتقويمها



مشكلة سياسية:

لاحظ كثير من المعلقين أن ظهور تقويم الجودة لم يتم نتيجة لوجود مشكلات حقيقية فى جودة التعليم العالى مثل (Trow,1994a,and1994b) ويزعم هؤلاء المراقبون أن قيام وكالات الجودة كان على الأقل فى جزء يرجع لمشكلات سياسية تتعلق بالسيطرة على التعليم العالى خلال فترة التوسعة والتغيير. لا شك أن تلك المشكلات التعليمية الموجودة بصفة حادة التى مرت بها فى مؤسسات التعليم العالى فى عدة أماكن فى العالم لا يمكن تجاهلها، لكن الحلول التى وُضعت لها كانت معنية بحل المشكلات السياسية أكثر من اهتمامها بالمشكلات الأكاديمية. والشكل (٣-٢) يحاول أن يلخص التغيرات التى تحدث على مستويات النظام الوطنى، والتى تسببت فى ظهور وكالات أنظمة تقويم الجودة. والعوامل البيئية التى تؤثر مباشرة فى المؤسسات مسؤولة أيضاً عن الاستجابة الحكومية، والتى بدورها حددت مطالب إضافية على المؤسسات، ويعتبر إنشاء وكالات جودة وطنية هو إحدى استجابات الدولة.

أنواع وكالات الجودة:

أوضح بحث حول وكالات الجودة فى أوروبا تم مؤخراً، وجود (٢٩) وكالة جودة، منها (١٥) وكالة لها وضعية قانونية مستقلة. وعلى كل حال، هناك (٢٠) وكالة من إجمالى (٢٩) وكالة تتلقى معظم التمويل الخاص بها أو كله من الدولة (Frazer, 1997). وباعتبار هذه الوكالات تمثل منظمات وسيطة بين الحكومة والتعليم العالى، فإنه يتعين أن تتمتع بقدر كبير من الاستقلالية للقيام بأعمالها بنجاح. ومهما كان شكلها القانونى، ومصادر تمويلها فهى فى أغلب الأحوال جاءت نتيجة لاهتمامات وأجندة حكومية هى تعتبر قوة مستمدة وراء تأسيس وكالات الجودة. وفى الحالات التى جاءت فيها المبادرة لإنشاء هذه الوكالات من مؤسسات التعليم العالى، فإن تلك المبادرات كانت فى الغالب محاولات استباقية ودفاعية خوفاً من إقامة الحكومة لوكالات خاصة بها. وعلى أية حال، فإن معنى ودلالة مصطلحات مثل الاستقلالية تختلف بين الدول والتقاليد، حسب التقاليد المتبعة فى منطقة وأخرى. وفى الواقع فإن الحكومات فى كثير من الدول الأوروبية تشارك فى إدارة كل أنواع التعليم العالى، وليس غريباً أن نجدها مشاركة فى إدارة الجودة أيضاً.

فى المكسيك، منذ التسعينيات كان هناك قرار حكومى بإدخال تقويم الجودة فى العلاقات بين مؤسسات التعليم العالى والحكومة وقد شمل ذلك:

١ - تبنى معايير الجودة.

٢ - إنشاء وكالات تقويم الجودة.

٣ - إحداث سجل وطنى للبرامج الممتازة.

٤ - تأسيس صندوق حكومى خاص لتقديم دعم مالى إضافى للمؤسسات على أساس المشروعات الخاصة بتحديث المؤسسات.

وقد تم تقويم مقترحات المشروع بواسطة لجان متخصصة من الزملاء. وبعض الوكالات لها صفة قانونية مستقلة من الحكومة، لكن يتم تمويلها من الحكومة. ويجب القول بأن التقويم تم تنفيذه عن طريق الزملاء الذين تم تعيينهم من قبل الحكومة بالاتفاق مع المؤسسات.

وفى أستراليا قفز موضوع الجودة إلى المقدمة باعتباره جزءاً من اهتمام حكومات الكومنولث لإنشاء دور أكبر فى توجيه نظام التعليم العالى. وفى هذا الشأن ظهرت العديد من مبادرات الجودة برعاية الحكومة خلال التسعينيات، وهذه لديها ارتباط

مباشــر بتمويل المؤسسات. وعلى كل حال، فإن مشــاركة الدولة فى إدارة الجودة فى أســتراليا ليس مصحوباً حتى الآن ببناء هياكل شبه دائمة فى شكل الوكالات الوطنية للجودة، أو منهجية محددة للتقويم (Massaro,1997).

وبالنظــر إلى أنواع وكالات الجودة، تجدر الإشــارة إلى الممارســة المتبعة فى عدد من الدول الأوروبية التى قامت بمشــاريع تجريبية لتقويم الجودة تمهيداً لإقامة البنية الرسمية للجودة. والمثال على ذلك المعهد النرويجى لدراسات البحوث والتعليم العالى الذى قام بتقويم كل جامعات النرويج ، قبل أن يتم إنشاء النظام الوطنى. وتُعد فنلندا دولة أخرى اكتسبت خبرة كبيرة فى إدارة الجودة قبل تأسيس المجلس الفنلندى لتقويم التعليم العالى. ولا شك أن تجارب هذه الدول حتماً تُثير تساؤلاً حول ما إذا كان تقويم الجودة الوطنى يســتدعى بالضرورة وجود وكالة وطنية خاصة بالجودة، وهذه النقطة سوف نتناولها فى الفصول اللاحقة.

وأينما وجــدت وكالات الجودة الوطنية، فإنها تختلف مــن ناحية وضعها القانونى ومصادر التمويل، لكنها تشــترك جميعاً فى بحثها عن شــرعية لنشــاطاتها من خلال مشــاركة كبار الأكاديميين فــى مجالس إداراتها ولجانها، وكما هــو الحال فى اختيار المتخصصين الأكاديميين بشكل كلى فى نشاطات التقويم.

وبناء علــى ما تقدم، فإن وكالات الجودة الوطنية تمثــل الحلف بين التعليم العالى والحكومــة، إذ يقوم الأخير بوضــع القوانين والضوابط الخاصة بــإدارة الوكالة دون المشاركة فى أنشطتها.

لقد أوضحنا التوترات القائمة بين أغراض وكالات الجودة وبصفة خاصة بين أغراض التحســين والمســؤولية. وعلى أى حال، عند مراجعتنا لعبارات الغرض المعروض فى (١٢) وكالة من وكالات الجودة باعتبارها جزءاً من دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، قمنا بتحديد (١٠) من الأغراض على النحو التالى:

- تأكيد المسؤولية لاستخدام التمويل الحكومى.
- تحسين جودة توفير التعليم العالى.
- الإفادة عن قرارات التمويل.
- إفادة الطلاب والعاملين.
- تشجيع التنافس داخل مؤسسات التعليم العالى وفيما بينها.

- القيام بفحص الجودة فى المؤسسات الجديدة (أحياناً تكون مؤسسات خاصة).
- تحديد الوضعية المؤسسية.
- دعم تحويل السلطة بين الدولة والمؤسسات.
- المساعدة فى تنقل الطلاب.
- إعداد مقارنات عالمية.

معظم الوكالات تستند إلى ثلاثة أو أربعة أغراض من القائمة الموضحة السابقة. ويعكس مثل هذا الجمع الظروف الوطنية، مثل حجم الدولة ومدى الانعزال السياسى والجغرافى، ومدى تجارية التعليم العالى.

وسوف نناقش النتائج الفعلية لإدارة الجودة وتقويمها فى الفصول القادمة، فى حين سنشير هنا إلى النتائج المرجوة فقط. تختلف الوكالات من حيث صلاحياتها التى تمارسها على مؤسسات التعليم العالى، فى المدى حيث يوجد آليات واضحة تستطيع من خلالها التأثير فى القرارات التى تتخذها السلطات المركزية الأخرى، ومن حيث مدى قيامها بتوفير المعلومات المهمة مباشرة للمؤسسات، أو الطلاب، أو الجهات المعنية بالتوظيف.

إن أنظمة الاعتماد التى تم إقرارها فى كثير من أجزاء أوروبا الشرقية، تعد الأولى من نوعها فى هذه الدول، مع نتائج مباشرة للمؤسسات (الترخيص للممارسة). ومن جهة أخرى توجد فى كل من هولندا والدانمارك آليات يمكن عن طريقها أن تتأثر قرارات الحكومة بشكل مباشر. ففى هولندا يوجد ما يسمى بالمفتشية، فى حين توجد فى الدانمارك لجان متخصصة بالجودة. ومعظم هذه الأنظمة تسعى إلى إطلاع أكبر عدد من الناس على أعمالها من خلال نشر تقارير أعمال التقويم على الرغم من أن الممارسة فى بريطانيا تعطى درجات رقمية وهو أسلوب غير شائع فى مكان آخر. وفى الواقع تهدف كل الوكالات إلى إحداث تغيير فى المؤسسات من خلال عمليات التقويم والتوصيات التى ترد فى تقاريرها.

وبهذا المفهوم فإن تقويم الجودة كان يقصد أن تحقق نتائج. وسوف نتناول فى الفصول التالية إن كانت النتائج الفعلية هى نفسها النتائج المقصودة والمرجوة.

خاتمة:

إن درجة الاهتمام الخاصة بالمسؤولية المتعلقة بمهام السيطرة على تقويم الجودة، مقارنة بدرجة الاهتمام الخاصة بالتحسين المتعلق بتغير المهام، تختلف من دولة إلى أخرى، بل تتغير أيضاً مع مرور الزمن. وربما من السخرية القول بأن مهام التحسين يتم التركيز عليها من أجل الحصول على الدعم اللازم بسَنّ أنظمة تقويم الجودة، ومن ثم عند إقرارها ينصب الاهتمام نحو المسائل المتعلقة بالمسؤولية. وعلى كل، فإن مثل هذه المزاعم وجدت بعض المؤيدين فى التجربة البريطانية والفرنسية والهولندية. ومن الأمور التى لايختلف عليها قيام الوكالات بدور الوسيط بين الدولة ومؤسسات التعليم العالى والمجتمع، وكذلك دور إدارة الجودة وتقويمها فى المساعدة على تحديد المسئولية والمحاسبة. وفى هذا الشأن أكد فريزر (Frazer) أن المسؤولية هى الجانب الآخر(والنتائج الحتمية) من الاستقلالية المؤسسية فى التعليم (Frazer,1997).

وعلى كل حال، يوجد أوضاع بديلة يمكن الأخذ بها. فعلى سبيل المثال، اقترح تراو (Trow) أن الثقة والسوق يوفران قواعد بديلة للعلاقات بين الدولة والتعليم العالى (Trow,1996). وأشار بيكر وكوجان (Becher and Kogan) إلى عدة اختلافات للصيغ المتضاربة بقوة فيما يتعلق بالمسؤولية: التعاقدى العام والمحترف والمستهلكين. (Becher and Kogan, 1992 ;70 –169). وهذه الصيغ لا ترتبط بالمسؤولية الخاصة بالتعليم العالى للمصالح الخارجية فحسب ولكنها أيضاً ترتبط بعمليات اتخاذ القرار المؤسسى الداخلى وذلك حسب ما أشار إليه بيكر وكوجان (Becher and Kogan) وعلى سبيل المثال، إن الشكل التعاقدى العام مرتبط جوهرياً بما تم توضيحه فى الفصل الثانى بوصفه قيماً إدارية. وهكذا، فإن المستويات المختلفة للشكل الإدارى متماسكة معاً عن طريق أقوى شكل من أشكال العلاقة وبالتحديد العلاقة بين الرئيس والمرؤوس. وإن الأنظمة الفرعية تعهدت بالانصراف إلى مواصلة الأغراض الإجمالية التى تم وضعها للنظام عن طريق المركز. وتتم مكافأة الأداء ومعاقبته طبقاً لدرجة النجاح فى تحقيق الأهداف الإجمالية. وفى بعض الحالات، هناك افتراض بأنه لا يوجد تعارض فى القيمة، ودرجة عالية من الامتثال لمحتوى التقنية الضرورى وبرنامج واضح المهام التى يجب أن يُنفذ (Becher and Kogan, 1992; 70 -169).

إن المسؤولية المهنية، فى المقابل تجعل المعايير الخارجية خاضعة للمعايير الملازمة للجودة، وللقدرة على تكيف الخبرة المعرفية الخاصة بالطبيعة الفردية للعمل الذى يتعين القيام به، (Becher and Kogan,1992:170). إن المسؤولية المهنية حسب رأى

بيكــر وكوجــان (Becher Kogan) تفتقر إلى الاختلافات فــى الحاجات الاجتماعية والعامة.

وفيما يتعلق بمســؤولية السوق فإن الحاجات المؤسســية لا يتم تحديدها بواسطة الحكومة، أو الأكاديميين، بل من خلال النقاش وطرحها فى منافسة تمولها مؤسسات تمويل عامة، ولكنها تعمل باعتبارها سوقاً (Becher and Kogan,1992:171).

وعلى غرار التمييز بين المســؤولية والتحســين، يجب أن نــدرك وجود العديد من الأشكال المختلفة من المسؤولية وهى تعكس مصالح وقيماً متباينة. فإذا كانت وكالات الجودة الوطنية على الأقل فى أوروبا تحتل المساحة بين التعليم العالى والدولة، فإن ما تصدره إدارة الجودة للمؤسســات يعكس مجموعة الضغوط الخارجية المتزايدة واسعة النطاق، حيث يكون الدور الأكبر للمنافســة السوقية، بالإضافة إلى المصالح الحكومية والأكاديمية (الكليات). وهذه بين القضايا الأطرية التى تواجه مؤسسات التعليم العالى التى سنتعرض لها فى الفصل التالى.

ملاحظات:

١ - أوضحت العديد من الدراسات الاجتماعية لهذا الموضوع عن طريق تحقيق تناول مزايا وتوقعات الخريجين (Kelsal,1970;Bourdieu,1996).

٢ - اقتــرح مؤتمر مديــرى الجامعات الألمانية خلال إعداد هذا الكتاب إنشــاء نظام فيدرالى على غرار النظام الهولندى.

٣ - فى وقت حديث جداً، اتبعت معظم دول شرق أوروبا مؤخراً التوجه الخاص بإنشاء أنظمة للجودة بعد انهيار الأنظمة الشيوعية فى المنطقة.

٤ - لقد كان إنشاء وحدة مراجعة أكاديمية للجامعات البريطانية فى أوائل التسعينيات وتأسيس نظام التقويم لاتحاد الجامعات الهولندية فى هولندا يمكن أن يعتبر غير ناجح وناجحاً من حيث مبادرات الدفاع المتتالية.

الفصل الرابع

الأطر المؤسسية المتغيرة

الاستقلالية والمسؤولية

مقدمة:

لقد تم توضيح كثير من الأطر المتغيرة التى تواجه مؤسسات التعليم العالى، وتم اقتراحها عن طريق المزايا المتعلقة بالتغيرات على المستويات الوطنية الواردة فى الفصل الثالث. وفى هذا السياق، واجهت المؤسسات تبعات النمو، والتنوع، وتقليص مستويات التمويل. وقد شمل التنوع تغيرات فى الوظائف والبرامج والطلاب. والتقليص فى مستويات التمويل وجلب معه صيغة ومعياراً مالياً جديداً، وفى كثير من الدول أدى إلى تنوع مصادر التمويل. وبالطبع، فقد تطلب إنشاء وكالات الجودة الوطنية استجابة من المؤسسات. وكان العنصر المشترك بين كل تلك المعطيات هو الحاجة إلى التغير المؤسسى. وفى قليل من مؤسسات التعليم العالى حول العالم أصبحت المحافظة على الوضع الراهن خياراً واقعياً على الرغم من وجود قوى مؤسسية قوية فى أغلب الأحيان.

وكما أشرنا فى الفصل الثالث فقد كان التركيز على الاستقلالية المؤسسية المرتبطة بالمفاهيم الجديدة للمسؤولية هو أحد أهم التوجهات السائدة على المستويات الوطنية. وكان من نتائج الاستقلالية المؤسسية أن المؤسسات واجهت الحاجة لاتخاذ القرارات فى الأمور التى تم إقرارها مسبقاً فى مكان آخر. والاستقلالية بدرجة كبيرة عندما تقترن بالتنوع المؤسسى المتزايد، تستدعى الحاجة لاتخاذ خيارات عن نوع المؤسسة التى ترغب أن تكون عليه. أما المسؤوليات الكبيرة فإنها تدخل فى عمق الحياة الخاصة بمؤسسات التعليم العالى. فهى تتطلب أنواعاً جديدة من المعلومات والطرق الجديدة للإدارة. كما تتسبب فى تغيير العلاقات داخل المؤسسات بالقدر نفسه من التغيرات فى العلاقات بين المؤسسات والمؤسسات الخارجية.

وفى هذا الفصل، سنتناول بعض خصائص مؤسسات التعليم العالى القائمة بذاتها، وقد جعلت هذه المؤسسات تستجيب بصورة متباينة لأشكال تقويم الجودة التى تواجهها. ولقد فرقنا بين الخصائص العامة والخاصة للمؤسسات، والأساليب المختلفة التى تكون فيها إدارة الجودة جزءاً من عمليات واسعة فى التغير المؤسسى. وذهبنا أبعد من ذلك لاكتشاف التنوع الخاص بالأطر المؤسسية من خلال مراجعة ست من دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.

الاختلافات بين المؤسسات:

بالقدر نفسه من التباين الموجود فى الأطر الوطنية يوجد اختلاف كذلك فى الأطر المؤسسية. والكثير من الاختلافات بين المؤسسات هو نتيجة للاختلافات فى الأنظمة الوطنيـــة، لكن بعضها يعكس الخصائص الخاصة بمؤسســـة التعليـــم العالى القائمة بذاتهـــا. وســـوف نناقش فيما يلى، بعض الخطوط الرئيســـة للاختلافات قبل تقديم بعض الأمثلة الخاصة لدراســـات الحالة التى تمت ضمن دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. والخلاصة التى يمكن تقديمها فى هذا الشأن هى أن الأطر المؤسسية تختلف وتخضع للتغير وتؤثر فى طبيعة ودرجة أثر تقويم الجودة.

وفى المقام الأول، تختلف مؤسسات التعليم العالى اختلافاً كبيراً فيما يتعلق بالحجم والمهمة والسمعة. وفى المقام الثانى، تختلف أيضاً مؤسسات التعليم العالى فى تاريخها وتقاليدها وتنظيمها الداخلى وفى اتخاذ القرار وثقافتها الداخلية. والخصائص المتعلقة بالمجموعة الأولى تعتبر فى الغالب سمات عامة للمؤسسة فى حين أن الواردة فى المقام الثانى تتعلق فى الغالب بالسمات الخاصة. وسوف نتناول كل واحدة على حدة.

الســـمة العامة ذات الأهمية الكبرى لمعظم مؤسسات التعليم العالى؛ تتمثل فى سمعتها وموقف العامة. كما أنها مهمة فى ذاتها لكونها وســـيلة لجذب التمويل، والطلاب، وهيئة التدريس الجيدة. أما الســـمعة فإنها تتأتى غالباً من عوامل لا تتحكم المؤسسة فيها بقدر كبير على المدى القصير. لأن عراقة المؤسســـة تعطيهـــا أهمية لا تقل عن أهمية حجمها وموقعهـــا (مثل فريق كـــرة القدم، والجامعات الواقعة فى المدن الكبيرة التى تســـتفيد من شـــهرة المدينة). أما الشـــهرة فى المجتمع الأكاديمى، فهى نِتاج لعوامل تختلف عن العوامل التـــى تؤثر فى الشـــهرة العامة، وتمثـــل إلى حد كبير مجموع الشـــهرة التى حصلت عليها الأقســـام والوحدات الأساسية الأخرى فى الجامعة. والخصائص الشاملة الأخرى خاصة المتعلقة بتمويل البحث أيضاً لها أهمية. والشـــهرة تغذى نفســـها؛ لأن الشهرة الجيدة تعد قاعـــدة ممتازة للنجاح المســـتقبلى. والشـــهرة الجيدة تبقى لســـنوات طويلة حتى تختفى العوامل المســـؤولة عن إحداث تلك الشهرة. لكن الشهرة أيضاً يمكن أن تلحق بها أضرار. والجهة التى لها مقومات لإلحاق أضرار بليغة بالشهرة هى تقويم الجودة الخارجية.

وصاحب التنوع التأكيد على المهمة المؤسسية . ففى أنظمة النخبة الصغيرة للتعليم العالى، نادراً ما تحتاج المؤسســـات مثل تلك الأنظمة لتوضيح المهمة، حيث تفترض أن كل فرد يعرف ما تقوم به المؤسسة ولأى غرض كانت موجودة. أما فى الأنظمة الكبيرة، فيوفر التنوع المؤسســـى وعبارات المهمة مقوماً لمقياس بديل لاكتســـاب الشهرة. وتُعد

مقومات الشـــهرة المبنية على زيادة الإمكانـــات، والإبداع، والروابط مع مجالات العمل هى بدائل للمقومات التقليدية لاكتســـاب الشهرة المبنية على العراقة والبراعة الفائقة فى الأبحاث، أو الامتياز العام فى العمل الأكاديمى. ولها ميزة خاصة حيث يمكن تحقيقها من قبل المؤسســـة فى وقت قصير نســـبياً. والمدى الذى يمكن أن تتفوق فيه المقاييس البديلة لاكتســـاب الشـــهرة بنجاح يعتمد على المقومات التقليديـــة التى تتفاوت من بلد لآخر. والتصنيف الرســـمى وغير الرسمى للمؤسسات حســـب المهمة المشتركة أصبح شـــائعاً بصورة متزايدة خاصة فى الأنظمة الموجهة للســـوق. ويمثـــل التنوع فى المهمة تحديـــات لتقويم الجودة الخارجى. ما المعيار الـــذى يفترض أن يتم عن طريقه الحكم على المؤسســـة؟ ومن هو المؤهَّل للقيام بالحكم على المؤسسة؟ وكيف يمكن للاهتمامات أن تحقق التوافق بين المستويات الوطنية للجودة والمعايير وبين تشجيع التنوع؟.

وفى كثير من الدول، يتم تنظيم التنوع فى المهمة رسمياً فى قطاعات مختلفة للتعليم العالـــى: ففى ألمانيا يتم تنظيمه فى (Fach hoch schulen) والجامعات، وفى هولندا يتـــم تنظيمه فى (hogoscholen)، والجامعات، فى حين يتم فى فرنســـا فى قطاعات وفئات متعددة. وفى مثل هذه الأنظمة، يكون القطاع الذى تقع فيه المؤسسة، مُحدداً حاســـماً فى ذاته لصفة وشهرة المؤسسة، وتخصيص الوضع، فى أنظمة التعليم العالى المتعددة القطاعات يعتبر مسؤولية بشكل متكرر، على الأقل فى جزء من وكالة الجودة الوطنية، ويقوم بهذا الدور عدد من هيئات الجودة والاعتماد التى تم إنشـــاؤها حديثاً فى شرق أوروبا فى حين تقوم به فى المملكة المتحدة وكالة تأكيد الجودة.

ووكالات الجودة بما تملكه من مقومات القوة التى تؤثر فى التصور العام فيما يتعلق بنجاح مؤسســـات التعليم العالى، تمثل أيضاً تهديداً للشهرة القائمة والوعود بتعزيزها مستقبلاً. وكما أن ميول وسائل الإعلام لتحويل نتائج تقويم الجودة إلى جداول وطنية محددة؛ يعزز الأثر المحتمل لتقويم الجودة، وعلى ذلك، يبدو أن المؤسسات ذات الشهرة العالية يكون لديها الكثير مما تفقده نتيجة لتقويم الجودة فى حين أن المؤسســـة ذات السمعة القليلة ستمتلك الكثير مما يمكن أن تحصل عليه. وعلى كل حال، سوف نرى، أن الشهرة تؤثر أيضاً فى عملية تقويم الجودة والاتجاهات المتخذة نحوها من القيادات والمديرين الأكاديميين، والشرعية التى ينظر إليها أعضاء الهيئة الأكاديمية.

ومن المحتمل أن يكون حجم المؤسسة مرتبطاً بمهمتها وشهرتها، كما يكون له تأثير فى المميزات الخاصة بالمؤسسة. فالمؤسسات الكبيرة تكون واضحة لعامة الناس، ومع الحجـــم تأتى الخـــواص المتغيرة والتجزئة التنظيمية. ولقـــد أصبح من الصعب تقويم

المؤسسة كلها بطريقة ذات معنى. وفى بعض الدول يقوم أعضاء هيئة التدريس فى المؤسسات الكبيرة بممارسة المسؤوليات التى تتم عادة مركزيا فى المؤسسات الصغيرة. وأساليب تقويم الجودة وأثرها تكون فى الغالب محلية أكثر من كونها شاملة فى المؤسسات الكبيرة والمعقدة.

أما عن الخصائص الخاصة بمؤسسات التعليم العالى، فإنّ الكثير منها يعكس الخصائص العامة للمؤسسة، وكما أوضحنا سابقاً، ترتبط التجزئة الداخلية وتفويض اتخاذ القرار فى الغالب بحجم المؤسسة. وشهرة الوحدات الأساسية والأساتذة، يتم تحقيقهما خارجياً ويمكن أن يشكلا قاعدة للسلطة والنفوذ الداخليين. كما أن المهام المؤسسية التى تتجاوز بيان المهمة يجب أن تؤثر فى التنظيم والثقافة المتبعة فى المؤسسة كلها.

ويوجد هناك خصائص أخرى خاصة للمؤسسات ووحداتها الأساسية التى سوف تؤثر فى استجابتها لتقويم الجودة. وعلى مستوى الوحدة الأساسية، يشكل تماسك الأعضاء وعلاقتهم أهمية؛ لأن معظم أشكال تقويم الجودة تتطلب عملاً جماعياً من هيئة التدريس. وكلما كانت العلاقات القائمة بين مجموعات هيئة التدريس قوية؛ زادت قدراتهم على تقديم استجابة جماعية ناجحة لتلبية متطلبات تقويم الجودة. ويُعد أسلوب الإدارة فى جميع المستويات بالمؤسسة عاملاً آخر فى هذا الشأن. والأهمية التى يجدها تقويم الجودة، وأنواع أنظمة الجودة الداخلية المطبقة ومدى تطبيقها بصورة متسقة فى كل المؤسسة، سوف يتم تحديدها فى الغالب بواسطة اتجاهات مديرى المؤسسات والأقسام.

وتعد الحكايات المؤسسية. القصص البطولية فى عبارات (Burton clark,1970) محددات رئيسة للثقافة داخل المؤسسات، وتفرض قيوداً على القيادات الحالية والمديرين والهيئة الأكاديمية أيضاً. والتاريخ السابق لتقويم الجودة سيكون له أهمية خاصة. والتجارب الجوهرية الماضية يمكن أن توفر الثقة والخبرة، لكنها فى الوقت نفسه يمكن أن تسبب الالتزام والرضا الذاتى وأيضاً السخرية. كما أن قلة الخبرة يمكن أن تسبب القلق، بل حتى الخوف، لكن يمكن أن تجلب أيضاً الحماس والالتزام. إلا أن التجارب الماضية السيئة لتقويم الجودة، بصفة خاصة، يمكن أن يكون لها تأثيرات فى المدى البعيد فى المواقف المؤسسية. بالقدر نفسه، فإن «الهياكل» المؤسسية القديمة قد يكون لها تأثير «القنبلة الموقوتة» عندما يقترب تاريخ إجراء التقويم.

والخصائص المؤسسية ذات النظام المختلف تؤثر فى معدل وتوقيت التغير المؤسسى. والتغير السريع المستمر يمكن أن يخلق صعوبات فى تقويم الجودة، ويعطى منهجية

بدون ترو لعملية تقويم الجودة (انظر الفصلين الخامس والسـادس). لكن التغير على الأقل يبيّن أن الممارسـات المؤسسية القائمة تتعرض للمساءلة، وأن الأسئلة التى يتم إثارتهـا بصورة جوهريـة نادراً ما تحتوى على مفاجآت. وغيـاب التغير يجعل تقويم الجودة أكثر انسـياباً وأقل إرباكاً. لكن المسائل المطروحة فى عملية تقويم الجودة قد تكون محيرة فى المؤسسات التى تسود فيها العادات والتقاليد.

أما المؤسسـات التى بدأت التغيير، فيمكن أن يقدم تقويم الجودة مسـاعدة مفيدة لجيل هذه المؤسسـات وإدارتها. وقد قدمت دراسات الحالة للإدارة المؤسسية للتعليم العالى والدراسـات الأخرى عدداً من الأمثلة لتقويم الجودة المستخدمة باعتبارها أداة لـلإدارة (Brennan, Frederiks and Shah,1997). وقـد يكون الغرض من ذلك هو التعامل مع المشـكلات المعروفة، وتقديم سياسـات جديدة، أو تغيير الهياكل القائمة. وأياً كان هدف الإدارة، يمكن لتقويم الجودة أن يوفر الغطاء القانونى الخارجى لاتخاذ الخطـوات اللازمة لتنفيذ الهدف. إن إدراك التهديد الخارجى يمكن أن يكون فرصة لاتخاذ الخطوات التى قد تكون بدون ذلك المبرر غير مقبولة فى المؤسسة.

لقد نبه مارتن تراو (Martin Trow) وغيره إلى العلاقة الوثيقة بين تقويم الجودة، وما يسـمى بالبراعة الإدارية فى التعليم العالى (Trow,1994b)، وهذا ما سـنتناوله بالتفصيـل فى الفصول اللاحقة، وهو ما يتعلق بأثـر تقويم الجودة. وعلى كل حال، لقد أوضحنا مرئياتنا فى أن تقويم الجودة يتضمن دائماً إعادة توزيع السلطة داخل المؤسسات، وما بين المؤسسـات والهيئات الخارجية. وإذا ما كان بالإمكان ملاحظة التوجه العام، فإنها توجه نحو تعزيز السلطة المركزية على المستوى المؤسسى؛ من ثم إضعاف السلطة على مستويات الدولة والوحدات الأساسية والأكاديميين.

وحتى فى الهياكل المتطورة، يتم تفويض السـلطة على مسـتوى الوحدة الأساسـية من السـلطة المركزية المؤسسـية، بدلاً من أن تبقى مجمعة لدى الوحدة الأساسية. وبعبارات أخرى فإنها تتخذ شـكلاً من أعلى إلى أسفل بدلاً من أسفل إلى أعلى. وسوف نتناول فى الفصول اللاحقة كيف أن أساليب الإدارة المختلفة تتفاعل مع الطرق المختلفة لتقويم الجودة للحصول على نتائج مختلفة. وفى هذه اللحظة سـوف نلاحظ فقط أن السـلطة الإدارية تميـل لأن تكون مرتبطة الإجـراءات وموثقة فى ظل بقاء بيانات الأداء واسـتخدامها فى اتخاذ القرار، وكذلك فى بقاء سـرعة الاستجابة للمتطلبات الخارجية مع تحديد الأهداف والمسؤوليات الداخلية. ويختلف حدوث هذه المزايا الخاصة بالإدارة بين المؤسسات والدول. وسوف يتم توضيح صلة هذه العوامل مع تقويم الجـودة فى الفصـل السادس.

إنّ التعقيدات الثقافية المؤسسية ضخمة، لكنها ذات أهمية حيوية لفهم الدور الذى يلعبه تقويم الجودة فى إحداث التغير. وفى بقية هذا الفصل نقوم بوصف الأطر المؤسسية لست من دراسات الحالة للمؤسسات المضمنة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. ولن ندّعى بالضرورة أن تلك الحالات نموذجية، حقاً نحن نصدق أن هذه الاختلافات بين هذه الحالات تتحدى علم النماذج البسيط، لكنها على كل حال توفر توضيحات عن عدة نقاط تم إثارتها فيما سبق، وتعد عناصر تذكيرية مفيدة للتنوع القائم فى الحياة الداخلية لمؤسسات التعليم العالى.

التقويمات المتعددة والتخطيط فى جامعة فرنسية:

تُعد جامعة لويس باستير إحدى الجامعات العلمية والطبية الرائدة فى فرنسا. وتضم (١٧) وحدةً مؤسسية مستقلة يدرس فيها نحو (١٨,٠٠٠) طالب. ويدعم برامجها التعليمية بحوث أساسية متطورة تقوم بها (٦٠) وحدة للأبحاث. وتجد الجامعة التقدير نظراً لإنجازات أبحاثها على المستوى الوطنى والعالمى.

وتقع الجامعة فى ستراسبواج بالقرب من الحدود الألمانية والحدود السويسرية وفى مقر المجلس الأوربى والبرلمان الأوربي. وهناك بُعد عالمى ينعكس فى أعمال الجامعة؛ لأن (١٤٪) من مجموع الطلاب أجانب، و(٢٥٪) من أساتذتها الذين تم التعاقد معهم بين عامى (١٩٩١) إلى (١٩٩٤) كانوا أجانب، كما قامت الجامعة بعقد (٧٩) اتفاقية مع مؤسسات أجنبية وهناك (٣٤) برنامجاً بموجب اتفاقيات مشروع عمل اللجنة الأوربية لحركة انتقال طلاب الجامعات، المعروف اختصاراً بـ (أراسموس).

واستناداً إلى ما تقدم، فإن جامعة لويس باستير لها شهرة عالمية قوية فى مجال البحث يجب أن تحافظ على استمرارها. لكنها ليست محصنة ضد أنواع التغيرات التى تؤثر فى مؤسسات التعليم العالى الأخرى وفى الدول الأخرى. فقد أوضح كتاب دراسات الحالة زيادة فى عدد الطلاب الملتحقين بالجامعة وفى تنوع البرامج، والحاجة إلى التدريب المهني، وتغير أساليب أصول التدريس بما فى ذلك استخدام أساليب الوسائط المتعددة.

وجامعة لويس باستير كغيرها من مؤسسات التعليم العالى فى فرنسا، خاضعة للأساليب الجديدة للعقود بين الحكومة المركزية والجامعات. هذا التغير فى العلاقة بين التعليم العالى والدولة فى فرنسا قد أعطى استقلالية جديدة للمؤسسات، وشمل إنشاء أنظمة جديدة للتخطيط والتقويم على المستوى الوطنى. وهذه العلاقات المتغيرة

مع السلطة المركزية للدولة تبعتها تطوير العلاقات مع المصالح الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك العلاقات التى تتضمن القوانين والتقويم.

حسبما أورد كتاب دراسة الحالة، إن العوامل الأخرى التى هيأت الإطار لتقويم الجودة فى لويس استراسبورج، تشمل النمو فى انفتاح الجامعة على المستوى العالمي، وحركة انتقال الطلاب، وممارسة المهارات المكتسبة، ونمو التدريب المستمر، وكذلك نمو المنافسة بين الجامعات الفرنسية. وعلى الصعيد الداخلى؛ أدّى ذلك إلى التوسع فى نطاق أهمية المسؤوليات الإدارية التى تتحملها الهيئة الأكاديمية المعنية. فقد أصبح الاحتياج إلى التخطيط والأدوات الإدارية الأخرى لدعم أعمال مديرى الجامعة حقيقة واقعة، وأصبح تقويم الجودة ينظر إليه باعتباره من هذه الأدوات. وفى هذا الشأن أورد كتاب دراسة الحالة ما يلى:

من أجل الحصول على أدوات التخطيط اللازمة لاتخاذ القرار وتطوير السياسات المؤسسية، ولكى تحصل على المعلومات التى تمكن الجامعة من معرفة وضعها تجاه منافسيها على المستويين الوطنى العالمى، قامت جامعة لويس باستير تدريجياً بتطوير سياساتها المتعلقة بتقويم الجودة من خلال الجمع بين التقويم الذاتى، وإجراءات التقويم الخارجى التى يتم تنفيذها بواسطة هيئات خارجية عامة أو خاصة. والمؤشرات التى تم تجميعها من خلال هذه التقويمات تعتبر مهمة لعملية التفاوض من أجل الحصول على عقد السنوات الأربع الذى يحدد العلاقات التعاقدية بين الوزارة والجامعة ويحدد كذلك، عدد الوظائف والموارد المالية التى توفرها الحكومة المركزية، استناداً إلى السياسات المقترحة من قبل الجامعة للسنوات الأربع القادمة. وتقدم عملية إعداد هذا العقد أيضاً، الفرصة للتقييم وهو خطوة مهمة لإعداد هذه السياسية (Cheminat and Hoffert,1998;3).

تخضع الجامعة لسلسلة من التقويمات الخارجية والداخلية، ونرى أن تلك التقويمات تقدم نظرة عامة مفيدة عن طريقة عمل الجامعة؛ فيتم الاستفادة منها فى البيئات المختلفة لاتخاذ القرار. وقد ركز كتاب دراسة الحالة على أهمية الطرق ذات الأوجه المتعددة التى تم تقديمها من خلال سلسلة التقويمات.

ومن خلال جمع مزيج من التقويمات المتنوعة المستقلة والمؤشرات فقط، يمكن تقديم المعلومات التى يحتاج إليها فريق الإدارة لتوجيه خياراته، وتحديد الاتجاهات التى يتعين تطوير الجامعة نحوها (Cheminat and Hoffert,1998:3t).

وتعتبر الجامعة موضوعاً لسلسلة من التقديرات الخارجية والداخلية. كما أنها تعتقد أن هذه التقديرات تمنحها رؤية مفيدة عن طريقة عمل الجامعة يمكن أن تُستخدم فى

أطـر متعددة لاتخاذ القرار. ويؤكد كتاب دراســة الحالة علـى أهمية الطريقة المتعددة الأوجه التى تمنحها سلسلة التقديرات.

إن ضم عدد من التقديرات المستقلة والعديد من المؤشرات فقط هو الذى يستطيع تزويـد فريـق الإدارة بالمعلومات التـى يحتاج إليها؛ لكى يوجـه قرارته ويتعرف على الاتجاهات التى يجب على الجامعة أن تطورها (Cheminat and Hofert,1998:11).

ولقد قدمت دراسة الحالة لجامعة لويس باستير عدداً من الأمثلة حول التفاعل بين التقويم والسياسات المؤسسية. وكما تمت الإشارة إليه، فإن الجامعة تخضع لتقويمات متعـددة ومختلفـة. وبدلاً من اعتبار تلـك التقويمات عبئاً ثقيلاً، يبـدو أن الجامعة ترغب فى بقائها واسـتخدامها فى أغراضها الخاصة، وهى الأغراض المسـتمدة من الإطار النظامى الذى يحكم العلاقات بين التعليم العالى والدولة فى فرنسا (مثل نظام التعاقد) واحتياجات الجامعة لتطوير نفسـها، وهى تعكـس رغبتها فى الحفاظ على موقعها باعتبارها جامعة عالميـة رائدة للبحث، وذلك من خلال تحقيق التوافق بنجاح مع الأحوال الخارجية المتغيرة.

المسؤولية والتطوير فى جامعة ويلز:

تعتبر كارديف أكبر مؤسسـة متكاملة فى جامعة ويلز الفيدرالية. وتضم (٢٥) قسماً وكليـة ونحـو (١٤,٠٠٠) طالب. وقد خضعـت الجامعة ضمن بقيـة جامعات المملكة المتحـدة. خلال كتابة دراسـة الحالة. إلى ثلاثـة أنواع مختلفة مـن تقويمات الجودة الخارجية مرتبة كما يلى: التدريس، والبحث، وإجراءات تأكيد الجودة المؤسسـية وذلك فى الوقت الذى كانت تكتب فيه الحالة الدراسـية. وقد خضعت أيضاً عدد من الأقسـام القائمة بذاتها للتقويم والاعتماد بواسطة هيئات مهنية خارجية.

تمتلـك الجامعة سياسـات متطورة للجودة المؤسسـية تم توضيحها بالتفصيل فى دراسـة الحالة. وهى مستمدة فى أغلب أجزائها، من الخطة الشاملة للجامعة، والتى تشـير إلى إنجاز وتعزيز الجودة وأهمية الاسـتجابة إلى احتياجـات التغير وطموحات الطلاب. وكما أوضح كتاب دراسـة الحالة، أنه يصعب أن ننسـب سياسـات المؤسسـة الخاصة بالجودة مباشرة لوجود متطلبات للجودة الخارجية؛ لأنها تعكس أيضاً احتياجات موجودة أصلاً فى كل الأحوال. وبعضها مسـتمد من ضم كلية كارديف الجامعية لمعهد جامعة ويلز للعلوم والتقنية فى مؤسسـة جديدة فى عام ١٩٨٨م. وهذا التغير، إضافة إلى التغيرات الأخرى التى شـهدتها الجامعة يعكس تطورات بيئية واسـعة من ضمنها

إدخال عملية تقويم الجودة الخارجية وهو أيضاً جزء من هذه التغيرات. وقد تم توضيح مدى التغيرات فى تقرير دراسة الحالة كما يلى:

« تعكس تغيرات كبيرة فى ثقافة التعليم العالى نفسه: إذ تعكس الإدراك العالى باستخدام جداول الطبقات، وقد تعكس سوء الاستخدام لهذه الجداول فى بعض الأحيان؛ كما تعكس نظرة عامة الناس إلى احتياطى التعليم العالى ورفع الوعى الوطنى والعالمى تجاه الجودة فى مؤسسات التعليم العالى، وتشكل التغيرات جزءاً من استجابة الجامعة للزيادة فى أعداد الطلاب بواقع (٣٥٪) خلال السنوات الخمس الماضية، ولعملية التحديث والتوقعات العالية من طلابها (Daniels,1998).

يبدو أن جامعة كارديف بويلز قد طورت آليات مفصلة للجودة خلال التسعينيات، ولقد عكس إيجاد هذه الآليات مزيجاً من الاهتمامات التى تتضمن أشكالاً جديدة من المسؤوليات. وتصورات عامة الناس تجاه التعليم العالى، كما شملت الاحتياجات الناتجة عن التوسع، وتغير المنهج وتوقعات الطلاب.

إنشاء مؤسسة جديدة فى فنلندا:

بينما لويس باستير وكارديف جامعتان عالميتان مؤسستان جيداً وتسعيان إلى مزيد من الشهرة، يُعد معهد فانتا للتقنية فى فنلندا مؤسسة جديدة وصغيرة نسبياً تبحث عن تحقيق الاعتراف بها وعن تلبية الاحتياجات الإقليمية فى المقام الأول.

أقامت فنلندا خلال التسعينيات قطاعاً غير جامعى لمعاهد التقنية على أساس تجريبى، شمل دمج المعاهد القائمة ونظام الترخيص، استناداً إلى تقويم خارجى تم إعداده من قبل مجلس تقويم التعليم العالى. وقد كان تطوير ذلك القطاع تنافسياً إذ يمكن أن تتقدم المعاهد القائمة للحصول على ترخيص لتصبح كلية للتقنية والعلوم التطبيقية. ويظهر أن عدداً محدوداً فقط من التراخيص سيتم منحها للمتقدمين (Antikainen and Mattila,1998).

وفى الوقت الذى كان يتم فيه إعداد دراسة الحالة كان معهد فانتا للتقنية مؤسسة قائمة تضم (١٥٠٠) طالب، ويُعد واحداً من (٢٨) مؤسسة تقدم التعليم العالى على المستوى المهنى فى فنلندا. وقدم المعهد للحصول على الترخيص وفشل فى ذلك، أى فشل فى أن يصبح معهداً للتقنية له الوضعية المعترف بها.

وكان وضعه « معهداً تجريبياً للتقنية»: ومنذ كتابة دراسة الحالة، توسع المعهد

من خلال الاندماج مع ثمانى كليات فى أجزاء مختلفة من محافظة بوسيمانا؛ ليصبح مؤسسة تضم (٨,٠٠٠) طالب، جعلته أكبر معهد للتقنية فى فنلندا.

ولهذا أصبح معهد فانتا فى وسط عملية بناء المؤسسة. ووفقاً لذلك كان المحور الرئيس تجديد الطلب للحصول على الترخيص كمعهد للتقنية، على الرغم من أن مثل ذلك الطلب قد يتطلب أن يكون لأجزاء مختلفة من المؤسسة الجديدة، وأن يتم تقديمه فى سنوات مختلفة اعتماداً على استكمالها للمتطلبات حسب التقويم الداخلى والخارجى.

تُقدم حالة فانتا عرضاً واضحاً للمهام الثنائية لتقويم الجودة فى مجال (١) تأمين الموقف الخارجى، (٢) ودعم التطوير الداخلى.

يُعد التقويم أداة مركزية فى تطوير معهد التقنية حيث يمكن من خلال ذلك الحصول على المعلومات الضرورية لتوجيه جميع نشاطات المعهد وتحسينها. ويمكن القول إن التقويم يتضمن فى جوفه الحاجة إلى التغير. والتقويم الخارجى له أهمية حيوية من أجل الحصول على المعلومات الموضوعية (Antikainen and Mattila,1998:10).

وفى حالة قيام معهد التقنية بالتقويم الذاتى والتقويم الخارجي، باعتباره جزءاً من عملية الترخيص يتم القيام بتقويم خارجى إضافى من أجل عمليات تطوير المعهد نفسه.

وفى الوقت الذى كان يتم فيه كتابة دراسة الحالة، كان العمل يجرى فى إقامة نظام وطنى لتقويم الجودة الخارجى فى فنلندا، ولم تكن أساليب المجلس الجديد لتقويم الجودة فى التعليم العالى واضحة. كما أن تجربة معهد التقنية للتقويم الخارجى باعتباره جزءاً من عملية الترخيص كانت محبطة. لكن كتاب دراسة الحالة أكدوا على الحاجة إلى تقويم الجودة الخارجية باعتباره جزءاً من تطوير معهد التنقية. وقد أشاروا بصفة خاصة إلى الرابط بين التقويم والتخطيط اللامركزى.

إن أحد أسباب إجراء عمليات الجودة الداخلية الرئيسة فى المعاهد هو أن نظام التخطيط المركزى للتعليم لم يعد له وجود فى فنلندا. وبموجب نظام التخطيط اللامركزى تم إدخال المناهج فى كل مؤسسة بصورة منفصلة، مع التركيز على العوامل المحلية والفوائد التعاونية. وعموماً عند تطوير نظام التقويم الداخلى لأى معهد للتقنية يجب وضع اعتبار للمبادئ التى تؤكد العوامل المحلية (Antikainen and Mattila,1998:10).

أقسام تواجه مشكلات فى أمستردام:

إذا كانت دراسة الحالة لمعهد فانتا للتقنية قدمت نموذجاً مفيداً عن دور تقويم الجودة فى بناء مؤسسة جديدة، فإن دراسة الحالة لجامعة أمستردام توضح كيف أن ضغوط التغير التى تواجه المؤسسات الكبيرة القائمة بشكل جيد يمكن أن تؤدى إلى نشوء نشاطات تقويم الجودة الداخلية. جامعة أمستردام مؤسسة كلاسيكية تضم (١٤) كلية، و(٢٦,٠٠٠) طالب. وتناولت دراسة الحالة الظروف التى تواجه كليتين فى الجامعة هما: كلية علم النفس، وكلية الاقتصاد. وتعد دراسة الحالة لجامعة أمستردام أكثر الدراسات وضوحاً وشفافية فى بيان المشكلات التى تواجهها معظم الجامعات، وقد بين كتَاب دراسة الحالة الوضع فى كلية علم النفس بالجامعة على النحو التالى:

شهدت كلية علم النفس فى أوائل التسعينيات عدداً من المشكلات التعليمية بما فى ذلك الزيادة الهائلة فى عدد الطلاب الملتحقين بالكلية، ووصل العدد إلى ذروته فى عام (١٩٩٢م)، حيث بلغ عدد طلاب السنة الأولى (٧٥٠) طالباً، و صحب ذلك تدنٍ كبير فى المستوى العلمى والنتائج، حالةٍ من عدم الرضا الشديد لدى الطلاب عن البرامج الثقيلة ذات الطبيعة المجهولة، فضلاً عن الجمود وسط هيئة التدريس، إضافة إلى شكاوى حول مستوى العديد من الامتحانات والمحتوى الضعيف للمنهج، ومضمون المقرر غير المرضى وإدارة الطلاب الضعيفة، والمعلومات المنسقة تنسيقاً سيئاً عن الطلاب الواعدين والمعلومات الضئيلة عن الطلاب الملتحقين بالدراسة، وقلة التقويم التعليمى المنتظم، وعدم وجود المتابعة وغير ذلك من السلبيات إضافة إلى ذلك يشعر الطلاب بأنهم غير مرغوب فيهم، ويحسون بالأسى حيال العيوب الكيفية (يتمنون فقط لو كان المعلمون جيدين أو إذا كانوا يتلقون توجيهات أفضل)، فى حين يعزو المعلمون ذلك إلى المشكلات المتعلقة بضخامة أعداد الطلاب، وإلى النقص فى الدافع (هناك عدد كبير من الطلاب مستوياتهم متدنية وكسالى .. إلخ). (De Klerk,1998:11).

قد يكون هذا الوصف التصويرى مألوفاً لدى القراء عن كثير من الجامعات الكبيرة الأخرى. وتستطرد دراسة الحالة لتقدم وصفاً عن الخطوات التى تم اتخاذها بواسطة الكلية لتصحيح الأوضاع. وشملت تلك الخطوات التقويم الذاتى والمتابعة المستمرة. وكانت هناك بالفعل مشكلات حقيقية، ولعب التقويم الداخلى دوراً فاعلاً فى تصحيحها وعلى كل حال، يجب الإشارة إلى أنه قبل سنوات قليلة تم تقويم تجريبى خارجى لكلية علم النفس بواسطة لجنة خارجية من جمعية الجامعات الهولندية (VSNU). وهذه الجمعية تقوم بالتقويم على مستوى الموضوع للجامعات الهولندية منذ أواخر

الثمانينيات. ويبدو أن هذا التقويم الأخير لم يكن تقويماً عميقاً، واعتبره كتاب دراسة الحالة عملية بيروقراطية تستدعى التعاون. وكتبوا فى التقرير التالى:

لقد تضمن التقرير الودى والمفضل (وفوق كل ذلك السري) نقاطاً قليلة حول الانتقادات، وركز على عدد من الأمور التنظيمية والإجرائية، ومن ناحية فعلية كان التقويم ونتائجه قليلة الأهمية للكلية (De Klerk,1998:11).

ولكى نكون عادلين تجاه نظام تقويم الجودة لجمعية الجامعات الهولندية (VSNU)، يمكن القول إن التقويم الذى أجرته الجمعية على كلية علم النفس بعد بضع سنوات لاحقة كان يبدو أكثر عمقاً وفائدة للجامعة. لكن هذا التقويم الثانى تم فى وقت كان فيه موضوع الجودة يحظى بتقدير عالٍ فى جدول أعمال الأعضاء. والتقويم الخارجى لم يترك الأمور كما هى، بل عكس المشكلات الحقيقية التى كان الأعضاء يتمنون طرحها.

وقد بينت دراسة الحالة لكلية الاقتصاد بجامعة أمستردام سيناريو مختلفاً تماماً. فقد كان التقويم الخارجى الذى تم تنفيذه عام (١٩٩٠) حاسماً، حيث أوضح المنهج، والدعم التعليمي، وجودة فن التعليم، وتطوير السياسات التعليمية على نطاق الكلية، أنها جميعها تعتبر دون المتوسط. وعلى الرغم من ذلك، لا يبدو أن ذلك التقرير الحاسم قد أدّى إلى اتخاذ أى فعل داخل الكلية. ولا يعود ذلك لأن الانتقادات جرى حولها خلاف؛ بل لأن نشوء أزمة فى إدارة الكلية، حسبما أورد كتاب دراسة الحالة، جعل التقويم السلبى للتعليم يتوارى أمام تلك الأزمة (De Klerk,1998:16).

وترتب على أعمال التقصى الداخلية فى الجامعة حول طبيعة تلك الأزمة وأسبابها، صدور تقرير كان أكثر انتقاداً من التقويم الخارجى. فقد انتقد جودة البحث واعتبر العمليات والهياكل الأكاديمية غير مرضية. وبيّن أن العوامل الثقافية والإدارية هى السبب فى المشكلات الخطيرة التى تواجهها الكلية.

وتم اختيار عدم وجود التماسك الاجتماعى فى الكلية باعتباره محدداً رئيساً لحالة الأزمة الناشئة؛ لأن المنظمة لم تعمل كمجتمع بلغة مجموعة من الناس مرتبطين بمهمة وثقافة مشتركة. فقد وجُد أن الكلية فى الناحية الداخلية مقسمة حسب الأقسام المختلفة. أما من الناحية الخارجية فلقد اتسمت الكلية بموقف عدائى تجاه الإدارة المركزية، باعتبار أن تلك الإدارة تمارس التمييز ضد الكلية فى النواحى المالية (De Klerk,1998:16).

وأوضح كتاب دراسة الحالة الخطوات التدريجية والفاعلة التى اتخذتها الكلية والجامعة للتصدى للمشكلات التى تم تحديدها من خلال تقويم الجودة الداخلية

والخارجيـــة. وقد أوضح ملخص لتقويم لاحق قام به مجلس إدارة الكلية عام (١٩٩٥) أن الكلية أصبحت الآن تحت سيطرة إدارية حازمة، ولديها مكتب مهنى متخصص يقوم بعمليـــات منتظمة، وأن الكلية قد قامت بإعادة تصميم النهج الذى ســـيتم تطبيقه فى العام الدارسى القادم (De Klerk,1998:16).

تذكرنا دراســـة الحالة الخاصة بجامعة أمستردام، أن الجامعات الكبيرة والمشهورة أيضاً قد تعانى مشـــكلات حقيقية وخطيرة فيما يتعلق بالجودة، لكن يمكنها أن تُوجد الإدارة والقدرة لاتخاذ ما يمكن عمله تجاه تلك المشـــكلات. وفى حالة أمستردام يبدو أن التقويم الخارجى كانت له أهمية قليلة نســـبياً. وعلى كل حال، لن نفترض أن ذلك هـــو الحال دائماً، كما لن نفترض أن مشـــكلات الجودة فـــى الجامعات يتم تحديدها دائماً، واتخاذ إجراءات داخلية حيالها. وقد أكد كتاب دراسة الحالة على أهمية البيئة المؤسسية باعتبارها عاملاً رئيساً متغيراً يؤثر فى فعالية تقويم الجودة.

يمكن تحقيق التقويم والاستجابة المثالية فقط من خلال بيئة هادئة قليلة الاحتكاكات، حيث يكون التقويم الخارجى هو العامل المناســـب. وفى الواقع التقويم الخارجى كونه أحد العوامل التى تؤثر فى التنمية المؤسسية (De Klerk,1998:17).

وهذا قد يعنى أن التقويم الخارجى أقل فعالية فى الأحوال التى تحتاج إليه فعلياً. وعلـــى كل حال، مثل هـــذه الخلاصة قد لا تكون مكتملة. ومؤسســـات التعليم العالى قادرة على التعامل مع مشـــكلاتها، لكنها قد تحتاج إلـــى محفزات للقيام بذلك، وهذه المحفزات قد تأتى أحياناً من تقويم الجودة. وعلى كل حال، هناك عوامل أخرى يمكن أن تحـــدث التغير فى الجامعات والتقويم الخارجى ليس فعالاً دائماً، خاصةً إذا كانت البيئة المؤسسية لا ترحب به.

تقويم الجودة فى إطار إيطالى عالى التنظيم:

يُعد تقرير دراسة الحالة الخاصة بجامعة كافوسكارى فى البندقية مثيراً للاهتمام؛ لأن هذه المؤسســـة طبقت فى السنوات الأخيرة نظام الجودة الداخلية على الرغم من أن إيطاليا لا تمتلك نظاماً وطنياً للجودة. واختارت الجامعة أن تشـــارك فى البرنامج العالمى لتقويم الجودة المؤسسية التابع لجمعية الجامعات الأوربية (CRE).

ويتسم الإطار المؤسســـى فى حالة جامعة كافوسكارى بأنه واحد من الأطر الحديثة النمو والجديرة بالذكر، وتعانى قصوراً فى التمويل وهياكل معقدة لاتخاذ القرار. وخلال

(١٠-١٢) عاماً ازداد عدد منسوبى جامعة البندقية بواقع (٧٠٪) ليصل إلى (١٩,٠٠٠) طالب فى عام (١٩٩٥م)، وبلغ معدل عدد الطلاب إلى الأساتذة ما يعادل (٥٦) إلى (٥) على التوالى، مقارنةً بالمعدل الوطنى البالغ (٢٩) طالباً، مقابل (٨) أساتذة. ومعدل العاملين غير هيئة التدريس يعتبر أيضاً معدلاً عالياً بواقع واحد من العاملين عن كل (٤٤) طالباً، فى حين أن المتوسط الوطنى يبلغ واحداً لكل (٢٥) على التوالى. وقد تم تجنب الزحام المفرط فى المحاضرات؛ لأن عدداً كبيراً من الطلاب لا يحضر المحاضرات. تجنب من الصعب على أى طالب أن يكمل دراسته خلال المدة الزمنية المقررة. ويؤكد مبدأ التمثيل الديمقراطى المتبع فى هياكل اتخاذ القرار أن القرارات يتم اتخاذها دائماً بالاتفاق الجماعى. على ذلك، فإن القرارات لم يتم تفويضها لشخص واحد.

وتقدم الجامعة نموذجاً للوضع الأوروبى الكلاسيكى فى الجمع بين القوانين التفصيلية للدولة، مع التقاليد الخاصة بالاستقلالية التامة لأساتذة الجامعة. وتقرر الدولة المنهج بشكل عام، فى حين يقرر الأستاذ ما سيدرسه. فالجامعة سيطرتها قليلة على المنهج (بسبب السيطرة المركزية) وعلى المقرر بسبب الحرية المتاحة للأستاذ (Werglein and Savoia,1998: 9).

إلا أن سيطرة الجامعة قليلة فى مجال التوظيف فيما يتعلق بالأشخاص الذين تتعاقد أو فيما يتعلق بما هو المطلوب ممن تتعاقد معهم. ويتعين على الأستاذ الجامعى حسب القانون أن يدرس على الأقل مقرراً واحداً فى كل سنة (٧٢ ساعة)، لكن هناك حوافز قليلة للتدريس أكثر من الحد الأدنى. وبالمثل فإنّ سلطة الجامعة محدودة على نشاط البحث، ولا تتم مراجعة أداء البحث. ويُعد التطوير المهنى أو الترقية هو السبب الوحيد لإجراء البحوث ونشرها. وعلى كل حال، فإن منح الترقيات لا تتم السيطرة عليه على مستوى الجامعة، يعنى أن المؤسسة لا تملك السلطة على هذه العملية (ص ٢٤)، وقد لخّص كتاب دارسة الحالة القيود التى تواجهها جامعتهم بأنها مرتبطة بنقص الموارد المالية وضيق المساحة والقيود الوطنية فى التوظيف، سواء فى هيئة التدريس أو غير هيئة التدريس، وكذلك القيود الوطنية المتعلقة بفتح برامج دراسية جديدة، إضافة إلى القيود المفروضة من قبل الهيكل الخاص باتخاذ القرار فى الجامعة (ص ٢٥).

إزاء هذه القيود والأحوال الصارمة، ليس من السهل أن ترى ما يمكن أن يحققه تقويم الجودة، لكن الإطار الوطنى للتعليم العالى فى إيطاليا بدأ يتغير تدريجياً، مصحوباً بآليات للتمويل. فقد أدخل القانون المالى لعام (١٩٩٤م) تخصيص مدفوعات شاملة من الوزارة تحول للجامعة، بدلاً من نظام تحويل مدفوعات لغرض معين غير

قابل للتعديل والاستخدام فى غرض آخر. وهذا النوع الجديد من المنحة ليس به قيود؛ لأنه يسمح للجامعة أن تخصص الموارد حسب أولوياتها. كما أعطت الوزارة الجامعات أيضاً حق زيادة رسوم الدراسة على الطلاب، وفى الوقت الذى كان يتم فيه إعداد دراسة الحالة كان يجرى النظر فى تغير أسلوب التمويل، بحيث يصبح مبنياً على مستويات الأنشطة (خاصة عدد الطلاب) ومستويات الكفاءة بدلاً من الاستناد إلى مستوى الصرف السابق.

وقد اقترنت تغيرات أخرى على المستوى الوطنى برغبة الجامعة فى تطوير دورها الإقليمى والدولى، مما ساعد على توفير إطار لإدخال تقويم الجودة.

يظهر أن تطبيق تقويم الجودة فى جامعة كافوسكارى كان - جزئياً - وهو قرار لمساعدة الجامعة لاستغلال المرونة الواسعة نسبياً، الناتجة عن التغيرات فى البيئة الوطنية مثل: بدء تحرير القوانين. وعلى كل حال، أشارت دراسة الحالة أن وحدة التقويم الداخلية فى الجامعة تم إنشاؤها بهدف تلبية متطلبات اثنين من القوانين الوطنية. وعموماً يبدو أن التقويم فى جامعة كافوسكارى يُعنى بدرجة كبيرة بتحسين الكفاءة. ومع مرور الوقت قد يصبح الأداة التمهيدية لممارسة قدر كبير من النواحى الإدارية فى الجامعة. وعلى كل حال، فى الوقت الذى كان يتم فيه كتابة دراسة الحالة، لاحظ كتّاب الدراسة أنه لم يكن للتقويم سوى أثر ضئيل فى اتخاذ القرار الداخلى. وبالنظر إلى التعقيدات المتعلقة بهياكل اتخاذ القرار، نجد أن النتائج نادراً ما تكون مفاجئة. وتسعى وحدة التقويم إلى ربط نشاطاتها المستقبلية بالمسائل الإدارية الإستراتيجية للجامعة فى محاولة لزيادة فوائدها فى اتخاذ القرار.

تقويم الجودة من أجل زيادة الإنتاجية فى المكسيك:

ننتقل من دراسة حالة لنظام التعليم العالى خاضع للأنظمة والقوانين بدرجة عالية، إلى دراسة حالة فى بلد تعتبر فيه الاستقلالية القانونية للجامعات تقليداً تم اتباعه معظم هذا القرن. ففى المكسيك تحظى الجامعات العامة بقدر كبير من الحرية فى تحديد سياساتها الأكاديمية، والسيطرة على الموارد المالية التى تحصل عليها من الدولة. والموضوع الأخير الخاص بالموارد المالية يتم مناقشته مباشرة من خلال وسائل العلاقات غير الرسمية بين الجامعات والسلطات التعليمية.

وتعد جامعة العاصمة المستقلة (UAM) بمدينة المكسيك مؤسسة كبيرة تضم نحو (٤٠,٠٠٠) طالب. وهى مؤسسة مميزة تم تأسيسها فى عام (١٩٦٨) بعد فترة

اضطرابات طلابية فى تلك الفترة. وهدفت إلى توفير نموذج لجامعة بديلة للجامعات النمطيـة، بحيث تتصدى للانتقادات التـى وجهها الطلاب لتلك الجامعات. وتتضمن سـماتها المميزة، اللامركزية، وهى قائمة فى ثلاثة مبانٍ كبيرةٍ مسـتقلة، تضم تشكيلة واسعة من أساتذة الجامعة الذين يعملون بانتظام دواماً كاملاً بالجامعة (عكس ما هو موجودٍ فى الجامعات الأخرى بالمكسـيك؛ إذ يعمل جزء كبير من هيئة التدريس دواماً جزئياً)، إضافة إلى هيكل تنظيمى إدارى يهدف إلى تعزيز علاقات وثيقة بين عمليات التدريس والبحوث. والجامعة لديها إدارة تتعلق بالكليات. ونظراً لسـماتها الإبداعية العديدة (ليست الظروف السياسية المحيطة بإنشائها فحسب)، تتمتع جامعة العاصمة المستقلة بمستوى دعم مرضٍ من الحكومة منذ إنشائها.

وعلى كل حال، فقد أدت الأزمات الاقتصادية فى المكسـيك خلال الثمانينيات إلى تقليص حاد فى تمويل جميع الجامعات الحكومية. وقد أثّر ذلك فى رواتب الأكاديميين والموظفين الإداريين خاصة.

وقد تزامن ذلك مع الوقت الذى أثار فيه بعض المفكرين والاقتصاديين، بل أحياناً بعض حكومات الدول المختلفة مسألة الفائدة الاجتماعية للإنفاق الحكومى. وقد أدى تقليص النفقات إلى ترك كثير من الأكاديميين لعملهم فى الجامعات العامة للالتحاق بقطاعات حكومية أخرى، أو القطاع الخاص، أو الجامعات الخاصة التى سجلت خلال هذه الفترة نمواً ملحوظاً، وكانت قادرة على دفع رواتب منافسـة لمنسـوبيها. وقد بقى الأكاديميون الآخرون فى الجامعات العامة غير أن التزامهم بأعمالهم قد قل؛ لأن معظمهم قد أجبر على ممارسة عمل إضافى آخر لدعم دخلهم (Valenti and Varela,1998:5).

وفى أواخر الثمانينيات تحسنت الأحوال الاقتصادية للدولة وزادت الميزانيات المخصصة للتعليم العالى. لكن على كل حال، كانت الزيادات فى الميزانية مشـروطة، ويتم تطبيقها على أسـاس انتقائى. وكان التمويل الجديد للتعليم العالى يعتبر «مدفوعات اسـتثنائية» إضافة إلى الرواتب العادية.

وعلى ضوء ذلك شهدت رواتب الأكاديميين زيادات مطردة فى الفترة ما بين (١٩٨٩) إلـى (١٩٩٠) باتباع المنطـق المضاعف «فمن جهة كانت الزيـادات العادية فى الرواتب بما يتوافق مـع القيود التى أوجدتها الحكومة والخاصة بسياسـات مكافحة التضخم الاقتصـادي، فى حين أن الزيادات كانت من جهةٍ أخـرى عن طريق الحوافز الخاصة للإنتاجية وصلت فى بعض المؤسسـات، شاملاً جامعة العاصمة المستقلة، إلى ما يعادل (١٠٠٪) إلى (٢٠٠٪) من الراتب الأساسى. وهذا الدخل الإضافى يمنح بشكل متفاوت

حسبما تعكسه الإنتاجية السنوية لكل فرد وفقاً لآلية محكمة لتقييم الجودة التى تختلف فى كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى (Valenti and Varela,1998:6).

لقد أنشأت حكومة المكسيك أيضاً نظاماً وطنياً لتقويم الجودة فى التعليم العالى تديره الهيئة الوطنية للتعليم العالى، وهى تعمل على ثلاثة مستويات هى: التقويم الذاتى المؤسسى، وتقويم جودة البرامج الأكاديمية بواسطة لجان الزملاء، وتقويم الجودة للنظام الشامل للتعليم العالى بواسطة الهيئة الوطنية للتعليم العالى. وعلى كل حال، يجب ملاحظة التالى:

توافق مؤسسات التعليم العالى على متطلبات المعلومات الناتجة عن التقويم الذاتى تؤثر فى قرارات سلطات التعليم فيما يتعلق بتخصيص التمويل، كما أن المراجعة من قبل لجان الزملاء المعروفة باسم (Ciees) توفر المدخلات من أجل تحسين جودة البرامج (Valenti and Varela,1998:6).

وهذا يقلب الفكرة المعتادة بأن التقويم الذاتى يُعنى أساساً بالتحسين فى حين يختص الخارجى بشكل رئيس بالمسؤولية وتوزيعها أو كليهما معاً.

وفى هذا السياق ، تكون الحوافز الدافعة لجامعة العاصمة المستقلة لتطوير نظام داخلى فعال لتقويم الجودة واضحة. وسوف تسهم مصداقية نظامها للجودة فى تعزيز مطالبها لمزيد من التمويل من قبل الدولة، كما ستقلل من احتمالات تدخل التقويم الخارجى. كما يمكن أن تقدم فرصة لزيادة الرواتب للهيئة الأكاديمية، من ثم تقليل المعارضة لتقييم الجودة الموجودة فى مناطق أخرى. ونجاح هذه السياسة سوف يسهم أيضاً فى تعزيز منافسة الجامعة على مستوى التعليم العالى فى المكسيك وعلى المستوى الدولى.

هذا الوضع الخاص بجامعة العاصمة المستقلة يتضمن الوصول إلى اتفاقية عملية مع الحكومة تسمح للجامعة بأن تسيطر على آلية تقويم الجودة، من ثم تتجنب إمكانية أن بعض الآليات الأخرى التى لم تقم الجامعة بتصميمها ولا حتى بالسيطرة عليها قد تُفرض على الجامعة. ويتفق هذا مع ما يؤكد عليه أحد مستويات الجودة المحددة من قبل الهيئة الوطنية للتعليم العالى، وهو المستوى الذى يعمل، فى الواقع، بكفاءة تامة حتى اليوم والخاص بالتقويم الذاتى للجامعة. ويعنى ذلك فى الوقت ذاته إيقاف إمكانية رفض تقويم الجودة بحجة الدفاع عن الاستقلالية القانونية للجامعات العامة، وهو خيار يمكن أن يغلق بفعالية إمكانية الحصول على تمويل جديد من الدولة. (Valenti and Varela,1998:7).

يعمل نظام تقويم الجودة فى جامعة العاصمة المستقلة على المستوى الفردى ومستوى الوحدات، ويتضمن مكافآت مالية مجزية لكل مستوى (فضلاً انظر الفصل الخامس) وقد أدى ذلك بلا شـك إلى تحسـين الإنتاجية فى الجامعة كلها، كما أوجد نوعاً من التأثير المرغوب فى تحقيق الاتفاق المالى المنشود مع الوزارة.

خاتمة: الحاجة إلى الالتزام والحاجة إلى التغيير:

هذه الأمثلة السـتة للبيئات المؤسسـية لتقويم الجودة توضـح الاختلافات الكبيرة القائمة بين الـ(٢٩) دراسـة حالة التى تم إجراؤها لغرض دراسـة الإدارة المؤسسـية فى التعليـم العالى. وتعكس هذه الاختلافات فى جزء منها خصائص النظام الوطنى. لكن فى جميع الحالات يتم تسوية هذه الاختلافات عن طريق قدر كبير من الظروف والإستراتيجيات المحلية على مستوى المؤسسات القائمة بذاتها.

وعلى الرغم من أن التغيرات فى سياسات الدولة الخاصة بالتعليم العالى تلعب دوراً فى معظم الحالات، إلا أنه لا يبدو أن تلك السياسات كانت العوامل الحاسمة فى إدخال أنظمة تقويم الجودة. فقد كان ظهور وكالة تقويم الجودة ليس سوى عنصر واحد ضمن عدد من الاعتبارات التى تحدد الأسـاليب المؤسسـية للجودة. والعوامل الأخرى وربما الأكثر أهمية، تشـمل تقليص التمويل، وتحرير القوانين، والأسـاليب الثنائية، وتوسع وزيادة المنافسـة. فقد واجهت معظم المؤسسات الحاجة إلى مناورة أنفسها من الأجل الاسـتجابة بنجاح للفرص والمخاطر الموجودة فى البيئة الخارجية، سواء التى تختص بسياسـات الدولة فى التمويل أو بالمزايا التنافسـية المتفوقة على المؤسسات الأخرى أوكلتيهما معاً. وقد واجهت معظم المؤسسات أو أجزاء من المؤسسات مشكلات فعلية، شـملت فى بعض الحالات ضعف الإدارة التى يمكن أن يقـدم تقويم الجودة الداخلى وعوداً بحلها.

تواجه مؤسسـات التعليم العالى نوعين من المشـكلات المختلفة: الالتزام بمتطلبات التغير الخارجية، والحاجة للتغيرات المبدئية للتعامل مع المشـكلات الداخلية والتى قد تكـون فى حد ذاتها قد نتجـت جزئياً عن طريق التغيرات فـى البيئة الخارجية. وأن الحاجة للالتزام ليست فيما يتعلق بالمسؤولية تجاه الدولة فحسب، بل لأن الإخفاق فى تنفيذ ذلك يمكن أن يؤثر فى سـمعة المؤسسة، ومن ثم المنافسة فى السوق. والحاجة إلـى التغير توجد تحديات لهياكل اتخاذ القرار القائمـة، وتجلب إمكانية إعادة توزيع السلطة فى المؤسسة.

وتجعل التباينات الكبيرة القائمة فى البيئة المؤسسية من الصعب التنبؤ بالتأثيرات التى قد تنتج عن إدخال تقويم الجودة فى أى مؤسسة معينة، وتجعل تبنى أساليب تقويم الجودة فى بيئة المؤسسة أمراً مرغوباً فيه. والمدى الذى يمكن أن يصبح فيه ذلك ممكناً، يعتمد جزئياً على خصائص نظام التقويم الخارجى. وستكون العلاقة بين أساليب تقويم الجودة الداخلى والخارجى موضوع الفصلين اللاحقين.

ملحوظتان :

١ - النضال المدعوم بنتائج دراسة أثر تقويم الجودة فى بريطانيا (Brennan, Frederiks and Shah,1997).

٢ - هذه الملاحظات وغيرها ارتكزت على دراسات أثر تقويم الجودة (مثل: Frederiks,1994;Brennan,1996;Bauer and Henkel,1998) بالإضافة إلى دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.



الفصل الخامس
أساليب وكالات الجودة

مقدمة:

تواجه وكالات الجودة الوطنية عدداً متنوعاً من المشكلات، أهمها ما يتعلق بتحقيق القبول والمصداقية لـــدى مجتمع التعليم العالى من جهة ولدى الدولة من جهة أخرى. وتنشأ المشكلات المشـــتركة الأخرى من حجم وتنوع أنظمة التعليم العالى، التى تحاول أن تقوّم ثقافة وتقاليد المؤسســـات الفردية وأشـــكال الآليات النظامية التى تخضع لها أنظمة التعليم العالى.

وأورد كاون (Cowen) فى مراجعته لأنظمة التقويم فى أكثر مجموعات الدول تبايناً ضمن مجموعات الدول التى ركز عليها هذا الكتاب - ما يلى:

تنظـــر الحكومة إلى ما تفعله الحكومات الأخرى فيما يتعلق بتقويم أنظمة التعليم العالي. وذلك من خلال شـــبكات مختلفة تُقيِّم اتصالات وترتيبات ندوات لصانعى السياسات، ومن ثم تتبنى سياسات تقويم أجنبية جيدة أو ضعيفة تثير اهتمامهم (Cowen,1996:3).

وتتم مســـاعدة الحكومات فى هذه المشـــاريع عن طريق المنظمات العالمية المختلفة. ففى أوروبا، نشـــر الاتحاد الأوربى إرشادات، وقام برعاية تقويمات تجريبية (Thune and Staropoli,1997). كمـــا أن جمعيـــة الجامعات الأوربية تقـــوم بتطوير برامجها الخاصة بالمراجعات على المســـتوى المؤسســـى (Barblan, 1997). فى حين قام كل من المجلس الأوربى واليونســـكو بدعم نشـــاطات تتعلق بموضوعات التقويم (European Commission)؛ ودعمـــت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية الإدارة المؤسســـية فى التعليم العالى، والعمل فى مؤشـــرات الأداء (Kells,1993)، إضافة إلى المشروع الذى ارتكـــز عليه هذا الكتاب كثيراً. وكان النموذج الذى له تأثير فى كثير من أنحاء العالم هـــو نظام الاعتماد الخاص بالولايات المتحدة الأمريكية وهو ما تمت إقامته منذ بداية القـــرن. لذا تدّعى وكالات الاعتماد الأمريكى أنها أول من قام بإدخال وكالات الجودة التى تم تأسيسها فى التسعينيات. وعلى الرغم من ذلك كانت الوكالات الأمريكية نفسها خاضعة فى ذلك العهد إلى جدل واســـع وإلى بعض الانتقادات (مثل: Dill,1997;EL-Khawas,1998) وكما ذكر أحد النقاد: وعلى نطاق كبير كانت المســـؤولية الأكاديمية الخارجية فى الولايات الأمريكية، وبشـــكل رئيســـى فى شـــكل الاعتماد، لا علاقة لها

بالتحسينات فى التعليم العالى؛ ولكن عملت فى بعض الحالات بشكل كبير لحماية المؤسسات من المراقبة الفاعلة لأدائها التعليمى بدلاً من أن تمنحها إياه، وفى حالات أخرى أعاقت بشكل واضح جهود المؤسسات لتحسين ذاتها (Trow،1996:7).

وعلى كل حال، يمكن ألا تكون لهيئات الاعتماد علاقة بالحياة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي، ولكنها تستطيع بالطبع أن تسهم فى تحقيق الشرعية الخارجية لعمل تلك المؤسسات. وقد يكون ذلك هدفها الرئيس كما أشرنا إليه فى الفصل (الثالث) بأن كثيراً من وكالات الجودة تدعى الاضطلاع بسلسلة واسعة من الأغراض يأتى من ضمنها بشكل بارز التحسين المؤسسى والتعليمى. وفى الحقيقة، كان الكثير من الجدل حول أساليب (المعارضة للسياسة) وكالات الجودة حول إمكانية أن تكون تلك الأساليب قادرة على تحقيق تحمل المسؤولية والتحسين، أو أن تكون فى سياق أدب التقويم البنائى والنهائى (Kogan،1986). فى حين يرى المعلقون مثل تراو (Trow) أنه يتعذر تحقيق التوافقية بينهما (Trow،1996)، فى حين طرح آخرون أن موازنة مناسبة بين التقويم البنائى والتقويم النهائى يمكن ويجب تحقيقها (Vroeijenstijn،١٩٩٤)، لكن لا زال هناك كتاب آخرون يبدو أنهم لا يرغبون فى التقويم النهائى والمسائل المتعلقة بالمسؤولية، ويشددون بشكل فعلى على تحسين الأهداف (مثل: Barnett،1992؛Taylor،1994).

لقد تأثرت معظم الدول الأوربية المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى بالأفكار المضمنة فى النموذج العام لتقويم الجودة المدعوم من قبل الاتحاد الأوربي، والمرتكز على المراجعة التى تمت تحت رعاية هذا الاتحاد فى بداية العقد. وقد قام بالمراجعة الباحثان الهولنديان (Van Vught and Westerheijden،1993) اللذان لم تكن لهما خبرة أوروبية كبيرة يعتمد عليها فى ذلك الوقت؛ إذ إن البريطانيين والفرنسيين فقط هما اللذان يمتلكان أنظمة وطنية جيدة للتقويم، (والأولى - بريطانيا - كانت تشهد تغيرات رئيسة)، فى حين أن الهولنديين أقاموا مؤخراً نظاماً خاصاً بهم. لقد تأثر النموذج المقترح بهذه التجربة وكذلك بأنظمة الاعتماد الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية. ويبدو أنه كان لها تأثير فى تحديد شكل التطورات فى أوربا خلال بقية ذلك العهد، وسوف نستخدمها إطاراً لشرح أساليب وكالات الجودة التى كانت قائمة فى الدول المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.

ويصف القسم التالى من هذا الفصل شرحاً للعناصر الرئيسة للنموذج. وسوف نتناول فى القسم اللاحق لذلك بعض الاختلافات القائمة بين الأساليب المستخدمة فى وكالات الجودة الوطنية، وننظر إلى المدى الذى يمكن أن يتم فيه تطبيق النموذج بصورة

عامة. وفى القسم الأخير سوف نتناول بتفصيل أكثر الوسائل المستخدمة من قبل وكالات الجودة فى ثلاث دول، اثنتان منها (هولندا والدانمارك) يعملان بشكل لصيق بموجب النموذج العام، فى حين أن الدولة الثالثة (المكسيك) تمثل طريقة مستقلة ومختلفة عن النموذج العام. إن بيان الطرق المتنوعة لتقويم الجودة واستخدامها مرجعيات تم توضيحها فى هذا الفصل، هى نفسها الطرق التى استخدمت فى الوقت الذى تم فيه إعداد دراسات الحالة، وبصفة خاصة من وكالات الجودة نفسها لغرض دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. ومن المحتمل أن بعض التفاصيل قد تغيرت منذ ذلك الوقت.

نموذج تقويم الجودة :

يتضمن النموذج العام المقترح من قبل الاتحاد الأوربى وآخرين، والمبنى على المراجعة التى قام بها (Van Vught and Westerheijden ,1993)، على أربعة عناصر كما يلى:

١ - هيئة وطنية تتولى مسؤوليات تنسيق، ووضع الإجراءات والأساليب التى تستخدمها مؤسسات التعليم العالى لتأكيد الجودة. وهذه الهيئة حسب النموذج العام، يجب أن يكون لها كيان قانونى بحيث تكون مستقلة عن الحكومة.

وتتباين تفصيلات النواحى التشغيلية للهيئة الوطنية طبقاً لمستوى وتركيز تقويم الجودة، هذه التفصيلات بالمقابل سوف تؤثر فى بقية العناصر الثلاثة اللاحقة.

٢ - استناداً إلى إجراءات الهيئة الوطنية للتنسيق وأساليبها، يتعين على المؤسسات أن تقوم بتقويم ذاتى منتظم، وأن ترفع تقريرها للهيئة الوطنية للتنسيق على أساس منتظم أيضاً. ومن أجل أن تكون هذه العملية فاعلة، يجب أن تتم عملية التقويم الذاتى من قبل الهيئة الأكاديمية التابعة للمؤسسات نفسها.

٣ - سوف يشكل التقويم الذاتى المؤسسى قاعدة لتقويم الزملاء الخارجيين، ويتعين أن يتضمن ذلك التقويم مناقشات مع الأكاديميين والإداريين والطلاب إضافة إلى الطلاب السابقين. ويتعين أيضاً أن يتم اختيار الزملاء بما يعكس خبرات معينة (أكاديمية، إدارية.. إلخ) استناداً إلى هدف وغرض الزيارة.

٤ - يجب إعداد تقرير للنشر يوضح نتائج زيارة المراجعة التى قام بها الزملاء. ويجب أن يكون الغرض الأساسى من التقرير هو إصدار توصيات للمؤسسات من أجل مساعدتهم على تحسين جودة التدريس والبحث.

وفقاً لما تقدم، يبدو أن النموذج يفترض أن الغرض الرئيس لتقويم الجودة هو التحسين. ويضمن النموذج فى نُسخه الأولى عنصراً خامساً ينص على أهمية أن لا يكون هناك رابط مباشر بين نتائج تقويم الجودة والتمويل للمؤسسات، وهو ما يتسق مع التأكيدات على التحسين. وعلى كل حال، إن إدراج هذا العنصر الخامس قُدِّم بصيغة سلبية، بحيث بدا كأنه إقرار دفاعى بالأغراض الأخرى، أقل اعتدالاً بالنسبة للأكاديميين، فيما يختص بالأغراض الأخرى التى يمكن تطبيق تقويم الجودة فيها.

وكما أشرنا أعلاه، جاء هذا النموذج نتاجاً لدراسة أجريت لصالح لجنة المجتمعات الأوربية فى عام (١٩٩١م) تضمنت أساليب تقويم الجودة المستخدمة فى الدول الأعضاء وفى عدد معين من الدول الأخرى، وبصفة خاصة الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أجريت هذه الدراسة بناء على توصية لمؤتمر مديرى ونواب مديرى الجامعات الأوربية. وأظهرت الدارسة وجود اهتمام متزايد لدى الدول الأعضاء بتأكيد الجودة فى التعليم العالى. وفى هذا الوقت شعرت اللجنة بأن الجودة أصبحت لها أهمية كبيرة فى ظل التنوع المتزايد للتعليم العالى، حيث لم يعد تقويم الجودة العلمية للبحث وهيئة التدريس كافياً لضمان جودة التدريس. وقامت اللجنة منذ منتصف التسعينيات بتعزيز هذا النموذج ليس فى الدول الأعضاء فحسب، وإنما فى وسط وشرق أوربا أيضاً. ودعمت بشكل خاص عمليات التقويم التجريبية المرتكزة على النموذج، وخاصة فى الدول الغربية والشرقية التى لم تؤسس فى ذلك الوقت نظاماً وطنياً للجودة (Thune and Staropoli,1997;EC PHARE,1998a).

لقد كان للنموذج العام تأثير فى التطويرات فى أوربا بشكل خاص، حيث تضمنت أساليب تقويم الجودة لمعظم الوكالات القائمة والمتطورة، العناصر الأربعة للنموذج العام. ويبدو أيضاً أن النموذج العام متوافق مع نظام الاعتماد المؤسسى بشكل جيد فى الولايات المتحدة الأمريكية. وعلى كل حال، ليس من الواضح وضوحاً جلياً ما إذا كان النموذج مفيداً أو قابلاً للتطبيق لأعمال التطوير فى أجزاء أخرى من العالم، على سبيل المثال المكسيك، أو بدرجة أقل فى أستراليا. ففى المكسيك توجد وكالات ومستويات عديدة مختلفة للتقويم، أما فى أستراليا فهناك لجنة لتأكيد الجودة فى التعليم العالى أنشئت عام (١٩٩٢م) على أنها لجنة وزارية استشارية غير تشريعية للقيام بمراجعة هياكل وإجراءات تقويم الجودة على المستوى المؤسسى، والتحقق من صحتها فى ثلاثة محاور هى: (التدريس والتعليم، والبحث، وخدمة المجتمع)، وذلك خلال دورة تستمر لمدة ثلاث سنوات. ووفقاً لذلك يتعين على المؤسسات أن تقدم

السمات الأساسية للجودة فى إطار الصيغة المحددة من لجنة تأكيد الجودة فى التعليم العالي، وذلك لكل مجال من المحاور الثلاثة المذكورة. وتشكل تلك السمات الخاصة بالجودة قاعدة للمطالب المؤسسية لزيادة التمويل. وعلى كل حال، لقد أدّى تغير الحكومة إلى عدم استمرار هذه الترتيبات فى وقت مبكر.

ومع أن هذا النموذج العام يبدو فى الظاهر نموذجاً قابلاً للتطبيق بشكل واسع وجيد، إلا أن هناك عدداً من التباينات والاختلافات فى الأساليب المستخدمة. هذه الاختلافات تشتمل على سلسلة من الهيئات الوطنية ونوعها، ومستوى ومحاور التركيز فى عملية التقويم، وغرض التقويم الذاتى، وأنواع الزملاء الخارجيين المستخدمين واختيارهم وتدريبهم، وتشمل أيضاً نوع التقارير ومن يتم توجيهها إليه ومن يقوم بمتابعتها. وكما أنها تختلف فى النتائج المترتبة على التقويمات وكيفية تأثيرها فى اتخاذ القرار فى النظام الوطنى للتعليم العالى. ويتناول القسم التالى بعض التباينات والاختلافات الرئيسة فى العناصر الأساسية للنموذج.

الاختلاف فى النماذج:

الهيئات الوطنية:

تختلف الهيئات الوطنية لتقويم الجودة من دولة إلى أخرى فيما يتعلق بوضعها القانوني، وملكيتها، ومهامها، ومكوناتها، ومصادر تمويلها. والوكالات التى يمكن إقامتها من قبل الحكومة (على سبيل المثال المركز الدانماركى لتقدير وتقويم الجودة) تمتلكها المؤسسات بطريقة جماعية (على سبيل المثال جمعية الجامعات الهولندية بهولندا والمجلس السابق لجودة التعليم العالى فى المملكة المتحدة)، كما يمكن أن تكون هيئات مستقلة (مثل: اللجنة الوطنية للتقويم فى فرنسا ووكالة تأكيد الجودة فى المملكة المتحدة). ومهما كانت الوضعية الرسمية لهذه الوكالات، فإنها فى النهاية قائمة بسبب أن الحكومات تريد بقاءها، ولأن الأساليب التى تستخدمها تمثل حلاً وسطاً بين ما تريده الحكومات، وما يمكن أن تكون المؤسسات مستعدة لقبوله. وكما هو الحال بالنسبة للعديد من الهيئات الوسيطة، تقوم الوكالات باختيار أعضاء من مجموعة التعليم العالى لإضفاء الخبرة والشرعية (Clark, 1983)، بصرف النظر عن وضع الوكالة الرسمى وملكيتها. وتعد وكالات الجودة فى كثير من الدول جزءاً من ترتيبات واسعة لتقويم وإدارة الجودة. والتركيز المفرط على الوكالة يمكن أن يخفى السمات الأخرى لنظام الجودة، فعلى

سبيل المثال جمعية الجامعات الهولندية فى هولندا تعتبر هيئة وطنية تنسيقية مسؤولة عن إجراء تقويم الجودة الخارجى على مستوى البرنامج فى المؤسسات، لكن التقويم الشامل ومتابعة النتائج للتقويمات المستقلة بكل برنامج تقع ضمن مسؤوليات مفتشية التعليم العالى التى ترفع تقاريرها لوزارة التعليم. ويمثل ذلك محاولة لتحقيق الحيادية والاستقلالية للتقويم من خلال التأكد من الفصل الواضح بين الصلاحيات.

هناك أكثر من وكالة عالية المستوى فى بعض الدول، على سبيل المثال فى الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، والمكسيك. هناك تقويم الجودة فى الولايات المتحدة على شكل وكالات للاعتماد. وهناك نوعان منها، أهمهما مسؤول عن الاعتماد على المستوى المؤسسى (هيئات الاعتماد الإقليمية)، والآخر مسؤول عن اعتماد البرامج (المؤسسات المتخصصة). وتجرى عملية الاعتماد المتخصصة على البرامج التى تعد المهنيين فى مجالات مثل: طب الأسنان، والهندسة، والقانون. وكل هيئة متخصصة الاعتماد لها تعريفاتها المميزة لمقاييس ومعايير الأهلية للاعتماد والإجراءات العملية لذلك. ونظراً لحجم الدولة، هناك عدة وكالات فى النوعين المذكورين أعلاه، وتتم المشاركة فى هذين النوعين من الاعتماد تطوعياً، لكن فى الغالب ترى كل المؤسسات أن هيئات الاعتماد مفيدة أو عملية ضرورية من الناحية السياسية، لذا تختار أن تخضع للاعتماد. والتعليم العالى فى الولايات المتحدة الأمريكية نظام يتحكم فيه السوق بقوة، لذا فإن الإخفاق فى تحقيق الاعتماد يمكن أن يقود إلى عدد من التبعات (أهمها فقدان السمعة، ومن ثم انخفاض عدد الطلاب الملتحقين بالمؤسسة)، وحتى عام (١٩٩٣) كانت سلطة الاعتراف بوكالات الاعتماد الإقليمية تقع تحت مظلة وطنية تسمى مجلس الاعتماد للدراسات ما بعد الثانوية. وبعد توقف نشاط هذا المجلس أصبح التنسيق الوطنى لنظام المؤسسات المتعدد مسألة حساسة، وفشل تنفيذ عدة آليات مقترحة فى هذا الخصوص. وكان الأعضاء الرئيسيين فى مجلس اعتماد ما بعد الثانوية أساساً من مجموعات الاعتماد المحلية، واعتمد المجلس على دعمهم فى بقائه، وانهار المجلس عندما فقدت المجموعات ثقتها فى قدرة المجلس على الإيفاء باحتياجاتهم.

وبالإضافة إلى هيئات الاعتماد الطوعية، قامت الولايات بدور فى تقويم الجودة الإلزامى. ويتباين ذلك من ولاية إلى أخرى لكنه عموماً شمل:

(١) مراجعة للبرامج على أساس مستمر وفقاً للإرشادات التى تطبقها الولاية.

(٢) اعتماد البرنامج الذى يتطلع فى الأساس إلى المدخلات (مثل مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والعرض والطلب القائمين).

(٣) معايير تحسين الأداء التى يتعين على جميع المؤسسات الممولة من الحكومة أن تفى بها للحصول على تمويل من الولاية.

حتى وقت قريب، هناك وكالتان قائمتان فى المملكة المتحدة مسؤولتان عن مستويات مختلفة من تقويم التدريس، والبحث، والإدارة، والسياسات المؤسسية. وكانت الوكالة المسؤولة عن التقويم على المستوى المؤسسى مملوكة للمؤسسات (مجلس جودة التعليم العالي)، فى حين أن المؤسسات المسؤولة عن التقويم على مستوى البرامج والبحوث (مجالس التمويل) تخضع للحكومة، للتحقق من أن المناهج التى يتم إدخالها فى المؤسسات التى تقوم بتمويلها ذات جودة مناسبة. وهذه المؤسسات الأخيرة كانت تتولى أيضاً مسؤولية التأكد من أن مبدأ المال مقابل القيمة تم تحقيقه من خلال الاختيار الدقيق للبحث الذى يتم تمويله. لقد شهد مؤخراً نظام تقويم الجودة فى المملكة المتحدة تغيرات رئيسة، واعتباراً من عام (١٩٩٧) تم دمج مهام مجلس الجودة، ومهام تقويم جودة التدريس التابعتين لمجالس التمويل، (ظل تقويم البحث من المسؤوليات المباشرة لمجالس التمويل) تحت إشراف هيئة تنسيقية واحدة هى وكالة تأكيد الجودة. وبعد مشاورات مكثفة مع المجموعات ذات العلاقة، قامت الوكالة بوضع منهجية لتقويم الجودة التى كان يتم تجربتها خلال الفترة التى كنا نجرى فيها الدراسة (QAA ,1998).

لقد خضعت مؤسسات التعليم العالى فى المملكة المتحدة للتقويم من قبل عدد من الهيئات الأخرى ذلك بغرض اعتماد المؤهلات لأغراض مهنية.

وقد وجدت أيضاً أنظمة متعددة للتقويم الخارجى فى فرنسا والمكسيك، ولم يكن هناك هيئة تنسيقية واحدة يمكن تحديدها. أما فى ألمانيا، فلا يوجد فيها أى نظام لتقويم الجودة على المستوى الوطنى، حيث إن مسؤولية إدارة التعليم العالى تقع على ما يعرف باللاندر (Lander).

يتضح من هذه الأمثلة أن مفهوم الهيئة الوطنية الواحدة لتقييم جودة التعليم العالى لا يبدو مناسباً بشكل جيد مع التطويرات فى عدد من الدول. ففى بعض الدول عدد من وكالات تقويم الجودة وتتضمن مهامها أكثر من مجرد تنسيق؛ إذ هى تباشر عمليات التقييم. وتعتبر أنظمة التعليم العالى فى هذه الدول كبيرة ومتنوعة. ويواجه أى نظام فردى للتقويم فى الدول الكبيرة مشكلات تتعلق بالتكلفة والاستفادة من العمل؛ لذا يبدو أن هذا العنصر من النموذج العام أكثر ملاءمة للدول المتوسطة الحجم ذات أنظمة التعليم العالى القليلة التنوع.

مستوى وتركيز التقويم:

تختلف وكالات الجودة الوطنية أيضاً بشـكل ملحوظ فيما يتعلق بالمستوى والتركيز الخاص بأساليب التقويم لديها، فمستوى التقويم الخارجى يمكن أن يكون على النطاق المؤسسى / الكلية / القسم أو الموضوع / البرنامج أو الفرد. قد يكون التركيز فى كل واحدة من هذه المسـتويات متعلقاً بالتدريس، أو البحث، أو الإدارة. وأكثر المسـتويات شيوعاً يتعلق بالموضوع / البرنامج أو المؤسسة بأكملها وفى بعض الأحيان الاثنين معاً. (كما هو الحال فى حالة المملكة المتحدة والولايات المتحدة حسب ما تم توضيحه أعلاه؛ إذ إنهما يخضعان لعمليات منفصلة وليسـت مدمجـة)، ورغم أن هناك تاريخاً طويلاً لتقويم البحث فى معظم الدول، إلاّ أن تقويم التدريس يعتبر تطوراً حديثاً بدأ يكتسب أهمية كبيرة.

يشـتمل تركيـز التقويم عـادة على مسـتوى البرنامج، والهيـكل، وتنظيم المقرر، وأهـداف التدريس والتعليم، والتفاصيل المتعلقة بالهيئـة الأكاديمية، والمكتبة، مصادر التعليم الأخرى، وتقنية المعلومات، إضافة إلى تقدم الطلاب وإنجازاتهم، وتطوير هيئة التدريس، وكذلك آليات تأكيد الجودة الداخلية.

ويتباين التركيز بشـكل كبير على مسـتوى المؤسسـة كلها، فمن المحتمل أن يتعامل مع معظم نشـاطات المؤسسة من الأنظمة المؤسسـية (المهمة، التوجيه، الإدارة، تأكيد الجـودة، الموارد المالية والطبيعية) إلى جودة التعليم (الأغراض، والأهداف، ووسـائل التقويم، وإنجازات الطلاب، وإمكانية توظيف الخريجين، والبحث والدراسـات العليا، ومؤهلات وخبرات هيئة التدريس، وموارد التعليم، ومرافق السكن، وخدمات المساندة للطـلاب)، وجودة البحث (عدد المطبوعات، والتسـهيلات - المعمل والأجهزة المكتبية، وتقنية المعلومات - والتمويل الخارجي، والتعاون مع المجالات ذات العلاقة). وقد ركزت اللجنة الوطنية للتقويم فى فرنسا على معظم هذه النشاطات. والأنظمة الأخرى (على سـبيل المثال نظام المراجعة المؤسسـية فى المملكة المتحدة)، ركزت على نواحى الجودة الإداريـة فقط. أما أنظمـة الاعتماد الإقليمية فى الولايات المتحـدة الأمريكية فقد ركزت بشكل أساسى على المسائل المالية والإدارية.

ويمكن أن يترتب على الاختلافات فى المسـتويات ودرجات التركيز، اختلافات فى قيم الجودة ومعاييرها. ويميل التقويم الخاص بالمستوى المؤسسى إلى النواحى الإدارية شـاملاً التركيز على الهياكل والإجراءات الداخلية، بما فى ذلك خطوط المسـؤوليات الداخلية. وغالباً تعكس الجودة على مستوى الموضوع قيم مجال الدراسة الأكاديمية،

وخاصةً عندما يتعلق الموضوع بالبحث، رغم أن قيم أصول التدريس وإمكانية التوظيف تدخل فى تقويم التدريس بدرجات متفاوتة فى مختلف الأنظمة.

وعلى سبيل المثال النظام الدانمركى يضع أهمية كبيرة لقيم التوظيف، فى حين يأخذ نظام المملكة المتحدة فى الاعتبار طريقة أصول التدريس فى تقويم التدريس.

التقويم الذاتى:

التقويم الذاتى هو العنصر الثانى فى النموذج العام. ويتبنى تعريف أكثر مرونة لمصطلح التقويم الذاتى، والتقويم الذاتى يتم استخدامه فى منهجية تقويم الجودة فى معظم الدول. والغرض الأساسى من التقويم الذاتى هو تمكين المؤسسة (أو الوحدة الفرعية) أن تقدم معلومات مناسبة وملائمة ومحدثة عن نفسها. والتقويم الذاتى عادة يُشكل ضد الأحكام التى يمكن أن يتوصل إليها فريق التقويم الخارجى. لقد أوضح مسح شمل الدول الأوربية حول مسائل العمليات والسياسات الخاصة بتقويم الجودة الأكاديمية والاعتماد، حيث وجد أن (٢٩) من (٣٠) وكالة تتبنى استخدام عمليات التقويم باعتبارها قاعدة أساسية للمراجعة الخارجية (Frazer, 1997).

ويقوم بالتقويم الذاتى الموظفون ذوو العلاقة فى المؤسسة (عادةً الهيئة الأكاديمية)، وذلك استجابة لمتطلبات الوكالة الوطنية. وعلى كل حال، فى كثير من دراسات الحالة التى تشكل جزءاً من مشروعنا، قامت المؤسسة أو القسم بنفسها بالتقويم الذاتى لأغراض أخرى. وقد يأتى ذلك فى بعض الأحيان استباقاً لنظام خارجى لاحق لتقويم الجودة (على سبيل المثال عندما خططت الوكالة لكنها لم تُنفذه بعد)، ولكن فى الغالب يأتى ذلك استجابة لبعض المشكلات أو الاحتياجات المحددة. وهذا النوع من التقويم الداخلى سيكون موضوع الفصل (السادس).

ويتم تحديد محتويات التقويم الذاتى إلى حد ما بواسطة المؤسسة / الأقسام التى تتولى القيام بذلك النشاط، لكن معظم وكالات الجودة الوطنية تميل إلى تحديد إرشادات / أطر أو استبانة مُعدة مسبقاً يبنى عليه التقويم الذاتي. والوكالة الهولندية (جمعية الجامعات الهولندية)، والوكالة الألمانية التى أنشئت حديثاً، والمعروفة باسم سكسونيا السفلى (LOWER SAXSONY) يعتبران نموذجين جيدين لذلك. وفيما يتعلق بالوكالة الهولندية نورد ما يلى:

يُعـد التحليـل الذاتى حجر الزاوية فى النظام وذلك مـن حيث بيان عناصر القوة والضعف للبرنامج التعليمي، ويتوجب أن يتناول ثلاث مهام هي:

- تطوير عمليات تأكيد الجودة الداخلية.
- العمل على التحضير الداخلى لزيارة (الوكالة) لجنة المراجعة.
- تقديم معلومات توفر خلفية شاملة للجنة المراجعة.

هــذه المهام الثلاثة خاصة الأخيرة تتطلب مجموعة من التوجيهات لتحديد الموضوعات التـى يجـب تضمينها فى التحليل الذاتـي، والطريقة التى يتم بهـا التضمين. فإذا كانت لجنة المراجعة سـتقوم بتقويم عدد من البرامج الأكاديمية من فرع الدراسة نفسه لكن فى جامعـات مختلفة، يتعين على اللجنة أن يكون لديها معلومات قابلة للمقارنة عن كل برنامج تعليمى. ولهذا الغرض تم إعداد مجموعة صارمة من التوجيهات من قبل جمعية الجامعات الهولندية، ويتوجب على التقويم الذاتى أن يلتزم بها (Zijderveld,1997:4).

أمّا فى نظام سكسونيا السفلى، تقوم وكالة تقويم الجودة، من أجل دعم التقويم الذاتي، بتزويد القسم باستبانة معدة مسبقاً (Reuke,1997:3). ومهما كان النمط الذى يتم فيه توفير المعلومات، فإن محتويات تقارير التقويم الذاتى تبدو متشابهة عدا الاختلافات فى المواصفات المتعلقة بطول تلك التقارير، الوقت المعطى للمؤسسـات لرفعها. ولا شك أن ذلك يؤثر فى كيفية تعامل المؤسسة مع العملية كما يؤثر فى جودة التقرير النهائى.

والسـؤال الرئيس الذى يبرز هنا، هل التقويم الذاتى مجرد عملية لجمع المعلومات أم تقويم ذاتى حقيقى وحاسـم؟ والمسائل المتصلة بذلك تهتم بما يعنى التقويم الذاتى للمسـتفيد، وهل التقويم الذاتى لتلبية متطلبات الوكالة الخارجية فقط أم تم إجراؤه دون ضغوط خارجية؟

ورغم أن معظم المؤسسات تورد مشكلات فيما يتعلق بتأكيد أن تقويم الجودة عمل تقويمـيٍ كاملٍ، إلا أنها تختلف حول المدى الذى يكون فيـه التقويم، مقابل المعلومات، مطلوبـاً فعلياً. وتعتبـر مراجعات التقويم كلها فى المملكة المتحـدة، واللجنة الوطنية للتقويم فى فرنسا، وأنظمة الاعتماد فى شرق أوربا - أنماطاً وصفية للتقويمٍ الذاتي. وبصورة عامة، تجد المؤسسـات صعوبة فى أن يكون التقويم الذاتى انتقادياً وتقديرياً عندما تكون النتائج مستخدمة من قبل مجموعة التقويم الخارجى.

التقويم بواسطة الزملاء الخارجيين:

تُعد مراجعة الزملاء إحدى سـمات عملية تقويم الجودة فى كل الأنظمة الوطنية. ويتم اسـتخدامها منذ مدة طويلة فى تقويم البحث (على سبيل المثال من خلال عملية مراجعـة جودة المـواد الأكاديمية). وعلى كل حـال، تتباين عمليـة مراجعة الزملاء بشـكل واضح من نظام لآخر. وتتعلق تلك الاختلافـات حول تحديد من هم الزملاء الخارجيـون؟ وما هو المتوقع منهم؟ وكيف يتـم اختيارهم؟ وكيف يتم تنظيم الزيارات؟ وطـول مدة الزيـارة؟ ومن هم الذين يتـم تقويمهم خلالها؟ (على سـبيل المثال: هل الطـلاب مدرجون ضمن العملية؟) وغالباً ما تتعلق هذه الاختلافات بالسـلطة وحرية التصـرف التى يمتلكها الزملاء فى عملية المراجعة. والسـؤال المطروح هنا: إلى أى درجـة يُنظر إلى الزملاء؟ أباعتبارهم ممثلين للوكالة أم أعضاء من مجموعة الزملاء المعنيين بالموضوع أم من المجتمع الأكاديمى الواسع؟

وتقع الاختلافات الرئيسـة فى طريقة تنفيذ المراجعة من قبل الزملاء الخارجيين والتـى يتم تنفيذها عن طريق الوكالات الوطنيـة والمكونة من أربع فئات هي: مصادر سـلطة الزملاء، وأنواع الزملاء، واختيار وتدريب الزملاء، وزيارات الموقع. ولا شـك أن كل واحـدة من هـذه الفئات تتأثر بالطبع بالعنصر الذى يتـم تركيز المراجعة عليه (التدريس، البحث، الإدارة.. إلـخ)، وبمستوى المراجعة (مؤسسى، على مستوى القسم أو الموضوع أو الفرد)، وكذلك بأغراض المراجعة (عادة يجمع بين المسؤولية والتحسين (Brennan,1994).

هناك مصدران مميزان للسـلطة وسط الزملاء: الأول عندما يكون للزملاء سلطة معنويـة ترتكز على العضوية والمعرفة والقيم المشـتركة لمجموعة زملاء معنية. ونجد ذلك دائماً على مسـتوى الموضوع وتمثـل الأفراد الذين لهم خلفية تعليمية مشـتركة وهوية مهنية هى بالمقابل تشـكل قاعدة للمصالح والانتماءات المشتركة. والنوع الثانى لسـلطة الزملاء مستمدّة من سلطات المنظمة التى يعمل الزملاء لصالحها. وفى هذه الحالة الأخيرة يمكـن أن تلحق القيم الانضباطية المشـتركة لمجموعة الزملاء بالقيم الخاصة بالوكالة باعتبارها قاعدة للمعايير التى يتم استخدامها فى عملية التقويم.

وتتباين الوكالات الوطنية فى نوع الزملاء الذين تستخدمهم، واستناداً إلى موضوع التركيز ومسـتوى المراجعة يتـم تكوين الزملاء من مجموعة واحـدة معنية بالموضوع تشـمل خليطاً من الخبراء فى الموضوع والمهنة الأكاديمية بشـكل كامل، أو خبراء فى أصول التدريس وإداريون ومديرون فى المؤسسـات، وكذلك خبراء دوليون وخبراء فى

الصناعة والتجارة وفى بعض الأحيان تضم طلاباً. ولا شـك أنه يتعذر تحديد حجم هـذه المجموعات التى يمكن أن تشـكل الزملاء، علماً أن بعض الوكالات لا تسـتخدم مصطلح الزملاء لوصف المجموعات التى تقوم بزيارات المراجعة.

وتُعد وضعية وشهرة الزملاء ذات أهمية كبيرة، كما أن كثيراً من المؤسسات تنظر إلى أهمية تأكيد أن يكون الزملاء لهم وضعية مساوية لمن يتم إجراء المراجعة عليهم، وفى دراسة سابقة (Brennan,1994) وجدنا أن هناك معايير مشتركة يتم تطبيقها من قبل الوكالات الوطنية فى نوع الزملاء الذين تختارهم، وتتباين هذه المعايير حسـب غرض المراجعة. فى المراجعات على المستوى المؤسسى تضم مجموعات الزملاء الأفراد ذوى المؤهلات الأكاديمية / التعليمية، وممثلين من قطاع الصناعة والتجارة ممن ليس لديهم معرفة وثيقة بالموضوع، بالإضافة إلى الأشـخاص الذين لديهم خبرة فى إدارة التعليم العالى. وبالنسـبة للمراجعات الخاصة بالبحث تتألـف مجموعة الزملاء من الأفراد الذين لديهـم خبرة بالموضوع من المجتمع الأكاديمي، وكذلـك من لديهم خبرة مماثلة مـن خارج قطـاع التعليم العالـى. والزملاء الذين يتم اختيارهـم لخبرتهم بالموضوع (سـواء للتدريس أو البحث). تعتمد أفضلية اختيارهم على سمعة البحث والخبرة فى التدريس، وإيجاد مزيج مناسب من الزملاء.

ومن المسـائل ذات الصلة الوثيقة بهذا الأمر، حجم مجموعة الزملاء. يتراوح عدد المجموعة عادة بين أربعة إلى عشـرة أشـخاص، لكن هناك مجموعات أكبر من هذا المعـدل العادى. ونقول مرة أخرى إن معـدل المجموعة يتأثر بموضوع تركيز المراجعة والخبرة المطلوبة.

لقد أوضحنا أعلاه المعايير العامة المطبقة فى اختيار الزملاء بما يتناسب مع غرض المراجعة، والاختلافات الأخرى فى الممارسة فى هذا الخصوص تتعلق بمن يقوم باختيار الزملاء وكيف يصبح تعيينهم رسـمياً (شاملاً المسؤوليات التى يتعين عليهم القيام بها)، وفى هذا الشأن تتباين الممارسة بشكل كبير. فى بعض الحالات يتم اختيار الزملاء من قبل الإدارى المسـؤول فى الوكالة، وفى بعض الأحوال الأخرى يقوم أعضاء مجموعات الزملاء بترشـيح أعضاء آخرين. كما أنه فى بعض الحالات تكون المجموعة التى جرى تقويمها قادرة على التعليق على أعضاء الفريق الخارجى الزائر.

إن إحدى المسائل المتعلقة باختيار الزملاء يُعنى بموضوع ما إذا كان أولئك الزملاء قد تلقوا تدريباً. وهناك اختلافات واسـعة فى هذا الخصوص. فعلى سـبيل المثال ترى اللجنة الوطنية للتقويم فى فرنسـا أن التدريب يمكـن أن يقوض مبادئ مراجعة

الزمــلاء ويؤدى إلى تحويلهم إلــى مقومين مهنيين (Brennan,1994). وعلى كل حال، هناك عدد من الأنماط غير الرســمية لتدريب الزملاء وإفادتهم، وتشمل تلك الأنماط الاجتماع الثنائى قبل الزيارة، ومشــاركة الزملاء مراقبين فى اللجان قبل استخدامهم باعتبارهم أعضاء مشاركين، وكتابة مختصر عن المستندات (قواعد الممارسة، والكتيبات التعريفية، والقوانين.. إلخ)، وكذلك الندوات وورش العمل. وكان الأســلوب المتبع فى المملكة المتحدة هو إعطاء تدريب رسمى لكل الزملاء فى مختلف عمليات التقويم التى تقوم بها الوكالات.

وتــدور الاختلافات الرئيســة بين الــوكالات التى تقوم بالمراجعات على مســتوى البرنامــج حــول ما إذ كانت المجموعــة الواحدة من الزملاء هى التــى تقوم بمراجعة الموضوع فى كل المؤسسات أم مجموعات مختلفة يتم دمج بعضها ببعض فى كل زيارة. ويعتبر الطرح الأول صعب التنفيذ فى أنظمة التعليم العالى ذات العدد الكبير والمتنوع من المؤســســات، لكنه يقدم قاعدة صلبة لعقد المقارنات بين ما يتم تقديمه فى مختلف المؤسســات، كما أنها تعنى أن العملية بصورة شــاملة قد تكون عادلة. وعلى كل حال، يعنى التنــوع المتزايد فى أنظمة التعليم العالي، ضــرورة إيجاد فرق مراجعة منفصلة لتواكب مهمة وأهداف المجموعة التى يتم مراجعتها.

وتعكس المســائل الخاصة باختيار وتدريب وأنواع الزمــلاء اختلافات فى الأهمية والقيم، فالوكالة التى لديها قيم ومعايير واضحة للجودة، ســوف يتطلب منها أن تؤكد أن تلك القيم والمعايير يتم تنفيذها فى عملية التقويم ولا تعتبر بديلاً للقيم الانضباطية المشــتركة للمقيِّم والشــيء الذي، يتم تقييمة. وللاستحواذ على هذه الإمكانية، سوف تحتاج المؤسســات إلى أن تسيطر على عملية الاختيار، ووضع إرشادات صارمة لعملية التقويم وتدريب الزملاء على اســتخدامها، وبخلاف ذلك ســيكون هناك ميل شــديد لمجموعة الزملاء الزائرين إلى أن تتصرف على أنها جهة أصيلة.

وتشــمل زيارات الموقع من قبل الزملاء الخارجيين مراجعة المستندات ذات العلاقة (خاصــة تقارير التقويم الذاتى وأى مســتندات مســاندة تقدمهــا المجموعة التى يتم مراجعتها)، وعقد مناقشــات وجهاً لوجه مع الأشخاص ذوى العلاقة. وتُعد المناقشات وجهاً لوجه من الســمات العامة فى تقويم التدريس لكنها لا تستخدم بصورة عامة فى تقويم البحث. ولم تعُد الملاحظات التى يتم أخذها فى الحصص الدراسية مستخدمة فــى الوقت الحاضر بصورة كبيرة على أنها وســيلة متبعة فــى المراجعة التى يقوم بها الزملاء، رغم أنها كانت من الملامح المركزية فى المملكة المتحدة فى الســنوات الأخيرة.

وهناك اختلافات فى معدل الأشخاص الذين يُعقد النقاش معهم. واستناداً إلى تركيز المراجعة، يتضمن معظم من تتم معهم المناقشات موظفى المؤسسة (المديرين، والإداريين، هيئة التدريس) وفى كثير من الحالات تضم القائمة الطلاب أيضاً.

وتتــراوح طول زيارة المراجعة من يوم إلــى أربعة أيام، ويتوقف ذلك جزئياً إن كانت الملاحظــات فى حجرات الدراســة مضمنة فى المراجعة، وكذلــك تتوقف جزئياً على طبيعــة الموضوع الذى يتم مراجعته (موضوع تنظيمى أو متعلق بالمنهج..إلخ). وتختلف الزيارات أيضاً من حيث كونها مقننة لتلبية إرشــادات ومتطلبات معينة للوكالة، أو أنها محددة بواســطة فريق المراجعة للزملاء، أو تمت مناقشــتها مســبقاً قبل الزيارة مع المجموعة التى ستخضع للمراجعة.

التقرير المنشور:

العنصر الأخير فى النموذج العام يتعلق بنشــر التقرير. وتُعد معظم الوكالات الوطنية تقارير مكتوبة عن التقويمات الفردية، والتى تكون مستندات عامة فى متناول نظام التعليم العالى بأكمله والشــركاء الأساســيين ذوى العلاقة. ونظراً لأن التقارير العامة يتم كتابتها لعدد واســع من المجموعات، فهنــاك ميل لأن تكون محتويات تلــك التقارير أولية وتتناول المســائل العامة. وأحياناً يتم إعداد تقرير خاص للمجموعة التى يتم مراجعتها أو للإدارة فى المؤسسة. وعادة تكون هذه التقارير مصممة بحيث تقدم تحليلات أكثر أهمية وتتصدى للمســائل الحساسة. وفى الدانمارك نجد جميع التقارير التى يتم إعدادها بشأن التقويم تكون متاحة لعامة الناس (بما فى ذلك تقارير التقويم الذاتى).

وهناك نوعان من التقارير تنشأ عن عمليات تقويم الجودة: أحدهما يتعلق بالمراجعة المؤسسية الخاصة، أو المراجعة على مستوى البرنامج / الموضوع. والآخر هو التقرير الوطنى الذى يشــمل المعلومات الخاصة بالتطورات فى مجال موضوع معين فى جميع الجامعات فى الدولة. وتصدر بعض المؤسســات (مثل مجالــس التمويل البريطانية) النوعــين المذكورين من التقاريــر. وتصدر الوكالة الدانمركية للتقــويم التقارير على مســتوى نظام التعليم العام فقط، وهذه التقارير قد تحتوى على معلومات قليلة نسبياً عن المؤسسة القائمة بذاتها.

والاختلافــات فى إعداد التقاريــر تتعلق بالأغراض المجملة أو الشــكلية الخاصة بالتقويم الخارجي. عندما تكون الأغراض المجملة هى الســائدة، تحتاج التقارير إلى أن تتضمــن عبارات خاصة بالنتائج واضحة قابلــة للقياس فى الغالب، وعندما يتعلق

التقويم بقرار حول نوع الاعتماد يتم التعبير عن النتيجة فى شكل ناجح / راسب. وإذا كان الغرض توفير معلومات عن السوق يمكن أن تأخذ نتيجة التقويم شكل نقطة فى السلم العددى. والتقويم النهائى يرتبط بالمراتب، وإعداد قوائم الفئات للمؤسسات. عندما يكون التركيز على التقويم البنائى سيكون هناك تشديد أكبر على التوصيات، ويتم إعداد التقرير مباشرة إلى المعنيين بالنواحى الأكاديمية.

وكما سنرى فى الفصول اللاحقة، إن الطريقة التى يتم بها إعداد تقرير النتائج الخاصة بتقييم الجودة لها تأثير قوى فى نوع الأثر الذى يحدثه.

والمسألة ذات الصلة بهذا الأمر، تتعلق بتحديد من سيقوم بمتابعة التوصيات التى يتم تضمينها فى تقارير التقويم. وعموماً، يبدو أن مؤسسات التعليم العالى بصفتها الفردية هى الجهة المسؤولة عن ذلك، وفى بعض الدول تكون وزارة التربية هى المسؤولة رسمياً عن المتابعة. وعلى سبيل المثال، فى هولندا تقوم مفتشية التعليم العالى التابعة لوزارة التربية بزيارة لجميع مؤسسات التعليم، وذلك بعد سنتين من نشر تقرير المراجعة الخارجية. ويقوم المفتشون بمراجعة الإجراءات التى تم اتخاذها فيما يتعلق بالتوصيات التى قدمها الفريق الزائر. وفى ألمانيا (سكسونيا السفلى) التى تم فيها تطوير نظام لتقويم الجودة الخارجية حديثاً (أقيمت الوكالة عام ١٩٩٥)، يتعين على القسم الذى تم مراجعته أن يقوم، بعد ثلاثة أشهر من زيارة المراجعة من قبل الزملاء، بإعداد قائمة بالإجراءات التى سيتم اتخاذها لتنفيذ التوصيات. وبعد سنتين من ذلك يتعين على القسم أن يقدم تقريراً لفترة مؤقتة يوضح التغيرات التى حدثت حتى تاريخ التقرير.

لقد استخدمنا النموذج العام لتوضيح الاختلافات العديدة القائمة فى الأساليب المستخدمة من قبل وكالات الجودة الوطنية. وقد كانت الاختلافات كبيرة، ففى جزء منها تعكس الاختلافات فى الأغراض والإطار الوطنى، ويعكس الغرض، ضمن أشياء أخرى، مدى استخدام تقويم الجودة من قبل الدولة باعتبارها وسيلة للسيطرة وتحمل المسؤولية. وبينما تكون هذه السمات غالباً موجودة إلى حد ما، إلا أنها قد تكون أقل أهمية فى الأنظمة التى تمتلك فيها الدولة أشكالاً أخرى من السيطرة والقوانين على التعليم العالى كما هو الحال عموماً فى القارة الأوربية. وإحدى السمات المهمة فى الإطار الوطنى هو حجم النظام. وهناك صعوبات واضحة فى تطبيق أنظمة مراجعة الزملاء بفعالية فى الدول الصغيرة، وفى الدول الكبيرة تواجه طريقة مراجعة الزملاء مشكلات فيما يتعلق بالقياس والتنوع، وهكذا، فإن عناصر النموذج العام الذى يتبناه

الاتحاد الأوربى يبدو مناسباً للتطبيق بصورة كبيرة فى الدول متوسطة الحجم فى القارة الأوربية. وتكون أنظمة الجودة غالباً خارج نطاق القارة الأوربية متعددة الوظائف فيما يتعلق بعدد الوكالات القائمة، والأساليب المستخدمة. وسوف نتناول بتفصيل أكثر مثالين لأنظمة الجودة المشابهة للنموذج العام ومثالاً لنظام يشمل عناصر مختلفة.

نموذج واحد أم أكثر؟

المثال الأول هو نظام جمعية الجامعات الهولندية والذى يبدو مناسباً ومنسجماً مع النموذج العام إلى حد كبير، وله تأثير فى الدول الأوربية الأخرى (مثل أنظمة ساكسونيا السفلى فى ألمانيا وأنظمة فلاندرز فى بلجيكا اللتين قامتا استناداً إلى النموذج الهولندى). والمثال الثانى يختص بمركز تأكيد وتقويم الجودة فى التعليم العالى بالدانمرك، والذى يقدم سمات إضافية مميزة إلى النموذج العام. وكلا المثالين يمثل نظامين من أنظمة التعليم العالى الصغيرة والمتوسطة الحجم، ومع ذلك تتضمن اختلافات مهمة فى طريقة تقويم الجودة. أما المثال الثالث فيتعلق بأنظمة تقويم التعليم العالى فى المكسيك وهو مغاير تماماً للمثالين السابقين، فالنظام المكسيكى معقد ويتضمن أشكالاً متعددة من التقويم من قبل وكالات وطنية متعددة فى مستويات مختلفة فى نظام كبير للتعليم العالى. وكما أوضحنا فى الفصل (الرابع) شهدت مؤسسات التعليم العالى فى المكسيك أزمات مالية خلال الثمانينيات، علماً أن تطبيق تقويم الجودة يرتبط بشكل وثيق مع المسائل التمويلية.

تقويم الجودة فى هولندا:

تتولى جمعية الجامعات الهولندية مهمة تقويم جودة الجامعات فى هولندا. وقد تم إنشاء نظام تقويم الجودة الذى تستخدمه جمعية الجامعات الهولندية فى منتصف الثمانينيات استجابة لتوصية وردت فى ورقة عمل حول سياسات وزارة التربية، تحت عنوان الاستقلالية والجودة فى التعليم العالى. وقد اقترحت تلك الورقة أن يتم إخضاع الجامعات للتقويم من قبل مفتشين. لكن الجامعات قاومت هذا الاقتراح، ومن ثم طوَّرت جمعية الجامعات الهولندية نتيجة لذلك. لقد شهد النظام الهولندى للتعليم العالى، كما هو الحال فى دول أوربا الأخرى، تغيرات كثيرة، وقد تم تطوير سياسات جديدة حول التقويم لتحقيق مزيد من الاستقلالية وتشجيع اللامركزية فى إدارة مؤسسة التعليم العالى. وقد تم إدخال نظام تقويم الجودة الكامل بحيث تتمكن

المؤسسات من إثبات أنها تقدم تعليماً ذا جودة عالية فى إطار الاستقلالية الكبيرة، كما هدفت إلى دعم التحسينات فى الجامعات الهولندية. وعلى كل حال، تجدر الإشارة إلى أن نظام التعليم العالى فى هولندا من ناحية عالمية يظل منظماً بطريقة عالية نسبياً.

تُعد جمعية الجامعات الهولندية منظمة خاصة يتم تمويلها وإدارتها من قبل (١٤) جامعة هولندية. وتعتبر جمعية لأغراض فى التمثيل الخارجي، بالإضافة إلى كونها منظمة خدمية توفر الخدمات للجامعات نفسها. ويمكن اعتبارها منظمة شعبية الجامعات (Zijderveld,1997:2). وإحدى تلك الخدمات تتضمن تنظيم وإدارة تقويم الجودة الخارجية فى مجالى التعليم والبحث. وتشمل الخدمات الأخرى توفير الدورات، والندوات، والعمل باعتبارها منبراً للمناقشات الداخلية بين الجامعات، وتمثيل الجامعات فى المناقشات مع الحكومة المركزية.

وتتولى جمعية الجامعات الهولندية التقويمات على مستوى البرنامج. وهى مصممة لتحقيق ثلاثة أهداف: تحسين الجودة، والمسؤولية أمام المجتمع بشكل أوسع، والإدارة الذاتية لمؤسسات التعليم العالى. ويهدف النظام إلى تكملة العمليات الداخلية لتأكيد الجودة فى الجامعات، ويتم تقويم البرامج على أساس كل نظام فى البرنامج، وذلك فى دورة تمتد لست سنوات على نطاق المستوى الوطنى. وتدفع الجامعات مقابل التقويم، فى حين تتحمل جمعية الجامعات الهولندية مسؤولية تنظيم وتصميم النظام، وليس هناك رابط مباشر بين تقويم الجودة وتمويل البرامج.

يبدأ التقويم بالتحليل الذاتى الذى يُعدّ حجر الزاوية فى النظام، الذى يهدف إلى توضيح عناصر القوة والضعف فى البرنامج. ويركز التقويم على المحتويات وعلى المستوى الأكاديمى للبرنامج، أمّا المسائل التنظيمية التى ليست لها صلة مباشرة بشروط جودة التعليم فلا تؤخذ فى الاعتبار. وتوضح الإرشادات الخاصة بجمعية الجامعات الهولندية أنه يتعين أن يتم تضمين المسائل التالية فى التحليل الذاتى: الفلسفة الأساسية والمستوى المستهدف من الإنجاز، والمحتويات، ورسائل الماجستير (وعدد من أجزاء هذه المسائل تتم مراجعتها عن طريق فريق مراجعة الزملاء الخارجيين)، والتحكم فى أعداد الطلاب، ومعدلات الإكمال، والعوائق التى تواجه إدارة البرنامج، والمرافق، والبنى الأساسية، والخريجين، والأعضاء، والعناصر الدولية فى البرنامج، والنظام الداخلى لتأكيد الجودة.

يتم اختيار الزملاء المستقلين لتكوين لجنة المراجعة، وتضم اللجنة عادة أربعة خبراء من المجال نفسه، ويتم اتخاذ الحذر اللازم لضمان أن يكون هؤلاء الأعضاء محايدين.

وتضم اللجنة أيضاً بالإضافة إلى الزملاء عضواً له خبرة فى العلوم التعليمية، إضافة إلى عضو من الطلاب، وتوفر جمعية الجامعات الهولندية سكرتيراً لمساعدة لجنة المراجعة، وتقوم لجنة المراجعة نفسها بزيارة جميع البرامج فى المجال الدراسى نفسه فى جميع الجامعات.

يتم تزويد أعضاء لجنة المراجعة قبل القيام بزيارة المؤسسات بنسخ من جميع التحليلات الذاتية، وعينة من رسائل الماجستير لكل برنامج، ويقوم الأعضاء بصفتهم الفردية بمراجعة كل تحليل ذاتي، واستكمال المسائل الخاصة بقائمة المراجعة.

وقبل بضعة أسابيع من بدء الزيارة الأولى لمراجعة أحد فروع الدراسة المحددة، تعقد اللجنة اجتماعات لمناقشة إطار المرجعيات، والمعايير الأساسية التى يجب أن يستوفيها كل برنامج، والمسائل التى يجب أن يتم تناولها فى كل زيارة ومراجعة. وعادة تستغرق كل زيارة يومين، يتم التركيز فيهما على الموضوعات التى لم يقدم التحليل الذاتى إجابات عنها، ويهدف إلى تحقيق رؤية متعددة الأبعاد عن البرنامج. ويتم عقد مناقشات مع المجموعة التى قامت بإعداد التحليلات الذاتية ومع اللجان المسؤولة عن المسائل التعليمية وعمليات تأكيد الجودة، وكذلك مع الطلاب، والمدرسين، ومستشارى الطلاب، والطلاب الخريجين، ومجلس إدارة الكلية المسؤول عن إدارة البرنامج.

ويقوم رئيس لجنة المراجعة عند نهاية كل زيارة مراجعة بتقديم تقرير شفهى حول الخلاصة الأولية لما توصلت إليه اللجنة، وبعد أسابيع قليلة يتم إرسال تقرير مؤقت يوضح خلاصة ما توصلت إليه اللجنة وتوصياتها إلى مجلس إدارة الكلية للتعليق عليه. وبمجرد استلام ملاحظات الكلية يتم استكمال التقرير.

وتقوم لجنة البرنامج بصياغة التقرير النهائى بعد الانتهاء من زيارة المراجعة الأخيرة للمجال الدراسى المحدد. ويشمل التقرير النهائى عادة جميع تقارير البرامج وتحليلاً مقارناً عنها، ومن ثم يتم إصداره ليصبح فى متناول الجميع.

ويتعين على التقرير النهائى من أجل تحقيق هدفى التحسين والمسؤولية، أن يعطى إيضاحات للمؤسسات عن جودة برامجها التعليمية وكيف يمكن تعزيز ذلك، كما يجب أيضاً أن يوفر لعامة الناس نظرة عميقة حول جودة مختلف البرامج التعليمية فى المجال الدراسى.

ويتم إرسال صور من التقرير النهائى إلى مجلس إدارة كل كلية وإلى إدارة الجامعة وكذلك مفتشية التعليم العالى. وهؤلاء يعتبرون الأشخاص الرئيسيين الذين يشاركون

فى متابعة التقويم ويتم الاستعانة بهم فى النواحى المتعلقة بالتحسين، وإضافة إلى ذلك يتم توزيع التقارير لأغراض تتعلق بالمسؤولية لعدد من المنظمات الأخرى تشمل: وزارة التربية، والأكاديمية الملكية الهولندية للفنون والعلوم، ومنظمات أصحاب العمل، والمجالس الاستشارية الحكومية الخاصة بالتعليم والبحث واتحادات الطلاب، وكذلك الصحف الجامعية، والصحف الوطنية.

وتتولى مفتشية التعليم العالى التابعة لوزارة التربية، مسؤولية المتابعة الشاملة والمراقبة للمراجعات الخارجية المتعلقة بالحكم على نظام تقويم الجودة بصورة شاملة. فإذا وجدت المفتشية أن الإجراءات المتخذة من قبل مؤسسة ما لتنفيذ التوصيات المرفوعة من اللجنة التابعة لجمعية الجامعات الهولندية غير كافية، يتم إفادة وزارة التربية بذلك. وقد يترتب على ذلك إجراء تحليل إضافى للبرنامج فى المؤسسة بواسطة المفتشية نفسها. والخاتمة النهائية على ضوء التحليل الذى تجريه المفتشية يمكن أن يتم حذف البرنامج من قائمة البرامج المعترف بها (أى البرامج الممولة). على كل حال، لم تحدث مثل هذه الحالة مطلقاً. فقد قامت المفتشية بمتابعة عدد محدود من البرامج فى الجامعات، وحتى هذه الحالات أدت أعمال المتابعة والتقصى فيها إلى تحقيق نتيجة مرضية.

وهناك نظام مماثل فى قطاع التعليم التقنى الهولندي، حيث إن الهيئة التنسيقية هى هيئة تمثيل المؤسسات فى هذا القطاع هى جمعية الكليات والتقنيات الهولندية.

والتجربة الهولندية تتوافق بشكل كبير مع عناصر النموذج العام، وهذا الأمر لا يثير الدهشة بالنظر إلى تأثير النموذج العام فى شكل التجربة الهولندية، كما تقدم التجربة مثالاً جيداً للنظام الوطنى الذى تسيطر عليه قيم الانضباطية، ولا يُعزى ذلك لمجرد أن النظام يعمل على مستوى البرنامج. فقد أكد وجود اللجنة ووظائفها المعنية بالموضوع أن عملية التقويم مفصلة، بحيث تأخذ فى الاعتبار خصائص فرع الدراسة. ويرأس زيارات المراجعة خبير فى الموضوع، وتركز الزيارات على المحتوى الأكاديمى. وتحدد الوكالة فى حالة جمعية الجامعات الهولندية إطاراً لعملية تقويم الجودة، لكنها لا تحاول أن تحدد ماهية الجودة أو وضع معايير للمجموعات الزائرة لاتباعها بصرف النظر عن مجال الدراسة. وهناك أيضاً فرق كبير بين وظائف التقويم واتخاذ القرار، حيث تحدد لجنة الموضوع ماهية الجودة، فى حين أن وضع المعايير من مسؤولية الجامعات والوزارة، وتقوم المفتشية فى هذا الخصوص بدور الجهة الاستشارية الوسطية وتتولى مهمة إعداد السياسات.

تقويم الجودة فى الدانمارك:

هناك عاملان نتجا عن إدخال تقويم الجودة الخارجى فى الدانمارك، هما: النمو السريع، وتخفيف أنظمة الدولة. ويُعد تقويم الجودة فى الدانمارك أيضاً على مستوى البرنامج ويتم تنفيذه بواسطة مركز تقويم وتأكيد الجودة. وقد تم إنشاء هذا المركز عام (١٩٩٢ م) من قبل البرلمان الدانمركى بدعم من لجنة رؤساء المجالس الوطنية للتعليم. وفى الدانمارك خمسة من هذه المجالس، كل واحد منها يمثل مجالاً رئيساً (العلوم الإنسانية، والفنية، والصحية، والطبيعية، والاجتماعية)، وهى مجالس استشارية تقوم وزارة التربية بتعيين أعضائها، وأغلبهم من مؤسسات التعليم العالى. وفى الواقع تعمل هذه المجالس وسيطاً بين الوزارة والمؤسسات (Rasmussen,1997).

ويعتبر مركز تأكيد وتقويم الجودة نفسه مؤسسة مستقلة رغم أن تمويله يتم من وزارة التربية. ويتولى المركز القيام بالتقويم بناءً على طلب الوزارة أو المجالس التعليمية، ويتحتم على المؤسسات أن تشارك فى التقويم ويقتصر التقويم على التدريس فقط، وله ثلاثة أغراض محددة على النحو الآتى:

- تتحمل الوزارة مسؤولية أن المسؤسسات تؤدى مسؤولياتها مخففة الأنظمة بطريقة صحيحة.
- دعم اتخاذ القرار فى المؤسسات.
- تزويد أسواق التعليم العالي، بالمعلومات العامة (Thune,1997).

ويتضح من ذلك أن المعنيين الرئيسيين بتقويم الجودة هم: الحكومة، والمؤسسات نفسها، والعملاء. وإنّ االبُعد الذى يتم إضافته إلى جميع التقويمات هو المقارنة الدولية. وجميع البرامج يتم تقويمها بطريقة منتظمة كل خمس سنوات إلى سبع سنوات.

وتعتمد التقويمات على إجراءات قياسية تشمل العناصر: لجنة توجيهية، وتقرير التقويم الذاتى، واستطلاع المستخدم، وزيارة الموقع، ومؤتمر، وتقرير ومتابعة لاحقة.

يتم تكوين لجنة توجيهية لكل برنامج للتقويم لمراجعة التدريس الخاص بموضوع معين على نطاق التعليم العالى فى الدانمارك. وتعد جودة واستقامة كل عضو مسألة مهمة جداً. ويتعين أن يكون الأعضاء أكاديميين فى مجال التقويم نفسه، كما يجب أن يكونوا مستقلين عن البرامج الدراسية الخاضعة للمراجعة. وعادة يكون أعضاء اللجنة التوجيهية من الدانمارك، أو من الدول الإسكندنافية (ليس بسبب مزايا اللغة المشتركة، وإنما لأن تلك الدول لديها معرفة أساسية بنظام التعليم الدانمركى). وتتألف اللجنة

من أربعة إلى ستة أعضاء، والقاعدة العامة أن يكون واحد أو اثنان من الأعضاء من أصحاب العمل الذين يوظفون الخريجين فى مجال الدراسة الخاصة بالبرنامج الذى تم تقويمه. ويُعهد إلى اللجنة التوجيهية بالمسؤولية المهنية الخاصة بالتقويم والتحليل، وإصدار الخلاصات والتوصيات فى التقرير النهائي.

يتعين على كل مؤسسة أن تعد تقرير التقويم الذاتى وأن تكوِّن فريقاً لتقويم الجودة، من ضمن مسؤولياته إعداد التقرير المذكور. كما يُنظم مركز الأعضاء اجتماعات لمساعدة المؤسسات فى إعداد تقارير جيدة. ويحتاج المركز إلى تقويمات ذاتية قابلة للمقارنة من مختلف المؤسسات المشاركة فى برنامج معين، بحيث توفر الإرشادات عن الموضوعات التى سيتم تغطيتها. وهذه تتضمن: إجمالى الأهداف لبرنامج الدارسة، النواحى العامة للمؤسسة، البيئة الانضباطية، برنامج الدراسة، أوضاع الدراسة والبرنامج ذا الصلة، وبرنامج الدراسات فوق الجامعية والدكتوراه، وتعاون وتفاعل النظام مع البحوث الأخرى والمؤسسات التعليمية فى الدانمارك وخارجها، والهيكل الاجتماعى لهيئة الطلاب. ويتوقع أن يحدد التقرير الجوانب المركزية لبرنامج الدراسة ويناقشها، وكما هو الحال بالنسبة لعناصر قوته وضعفه المتعلقة بأهدافه. ويتعين أن يوضح التقرير أيضاً المقترحات للقيام بالتحسينات فى البرامج الدراسية الخاضع للمراجعة.

تستخدم جميع البرامج الدراسية ممتحناً خارجياً يقوم برفع تقارير سنوية إلى المؤسسات، وتتضمن هذه التقارير تقويمات وانتقادات الممتحن لجودة البرنامج. ويُطلب من المؤسسات أن تضمن فى تقريرها الخاص بالتقويم الذاتى موجزاً لتقارير الممتحنين الخارجيين.

إضافة إلى المستندات الناتجة عن التقويم الذاتى، يتولى مركز التقويم مسوحات المستخدم الخاصة بالطلاب والمتخرجين حديثاً، وكذلك المسوحات الخاصة بأصحاب العمل. وتقدم تلك المسوحات تقويماً لبرامج الدراسة وعناصر قوتها وضعفها من وجهة نظر المستخدم. وفى النهاية فإن مركز التقويم مع اللجنة التوجيهية يقوم بتحديد الموضوعات، ويتم تفويض الاستشاريين الخارجيين بتنفيذ المسح.

يتم عمل الزيارات لجميع مواقع البرامج التى يتم تقويمها، وتعمل اللجنة التوجيهية مدعومة ببعض الخبراء باعتبارها فريقاً زائراً. وتكون الزيارات عادة لمدة يوم واحد يتم خلاله مناقشات تستند إلى تقرير التقويم الذاتى، ومسوحات المستخدم وملاحظات الممتحن الخارجى. ويتم عقد هذه المناقشات مع الإدارة المؤسسية، وفريق التقويم الذاتي، وهيئة التدريس والطلاب، علماً أن ملاحظات المراجعة فى حجرات الدراسة لن يتم مناقشتها.

تقوم اللجنة التوجيهية ومركز التقويم بإعداد تقرير أولى عن تقويم البرنامج، ويتم إرسال التقرير إلى المؤسسة لتصحيح الأخطاء الفعلية والفنية. وقبل نشر التقرير النهائى يتم عقد مؤتمر يحضره ممثلو المؤسسات واللجنة التوجيهية ومركز التقويم. ويوفر المؤتمر فرصة لجميع المشاركين بالتعليق على التحليلات والتوصيات المضمنة فى التقرير. ومن ثم يتم إعداد التقرير النهائى شاملاً الملاحظات العامة، والتوصيات المتعلقة بجميع برامج الدراسة، والتوصيات المعينة الموجهة للبرامج الفردية.

يُوزَّع التقرير النهائى إلى راعى التقويم (وزارة التربية أو المجلس التعليمى المختص) والمؤسسات، وغيرها من الأطراف ذات الاهتمام، بما فى ذلك وسائل الإعلام. ويتعين على مؤسسات التعليم العالى المُشارِكة فى تقويم معين، أن تقدم خطة عمل قائمة بذاتها لمتابعة تنفيذ التوصيات، ومن ثم رفع النتائج للوزارة عن طريق مجلس التعليم المختص، وذلك فى خلال فترة لا تزيد عن ثلاثة أشهر من نشر التقرير. وقبل إعداد خطة العمل، يُعقد اجتماع مغلق بين المؤسسات والمجلس الوطنى للتعليم لمناقشة نتائج التقويم. وبعد سنتين إلى ثلاث سنوات من ذلك، يجب على كل مؤسسة معنية أن ترفع لوزارة التربية تقريراً يوضح القدر الذى تم تنفيذه من خطة العمل.

مما تقدم يتضح أن الوزارة تقوم بدور كبير فى النظام الدانمركى يفوق نظيراتها فى معظم الدول الأخرى، كما أن الأهمية التى تجدها مسوحات المستخدم فى عملية التقويم تقوى العنصر الاستهلاكى. ويشارك منسوبو مركز التقويم أيضاً فى العملية بما فى ذلك دعم التقويم الذاتى فى المؤسسات. والنظام الدانمركى قد يكون مناسباً للدول الصغيرة والغنية، وهو نظام مصمم للدانمرك لكنه يشمل نواحى من خارج الدانمرك.

وعلى الرغم من ذلك فإن تركيز البرنامج الخاص بعملية التقويم وكذلك دور اللجنة التوجيهية والدور الإسنادى للمجالس التعليمية، تقترح أن القيم الانضباطية هى السائدة رغم أنه يتم تسويتها عن طريق الاعتبارات الاستهلاكية، وعن طريق الإشراف القريب من قبل الحكومة.

تقويم الجودة فى المكسيك:

لقد لاحظنا فى الفصل (الرابع) أن مؤسسات التعليم العالى شهدت تقليصاً حاداً فى ميزانياتها فى الثمانينيات نتيجة للأزمة الاقتصادية التى مرت بها المكسيك. فقد أثر ذلك فى الأكاديميين ومنسوبى مؤسسة التعليم العالى الآخرين. لقد أدى ذلك

إلــى ترك العديدين مــن الأكاديميين لوظائفهم والعمل فــى قطاعات أخرى (Rojoet al.,1998; Valenti and Valera, 1998). أمــا الذين ظلوا فى الجامعات فقد وجدوا أنفســهم مجبرين على العمل الإضافى فى جهات أخرى لزيادة دخلهم. ونتج عن هذا مشــكلات التعيين وتردى جودة التعليم، وفى الوقت نفســه كان عدد الطلاب يتزايد. وعندما تحســنت الأوضاع الاقتصادية فى أواخر الثمانينيات، زادت الحكومة ميزانية قطاع التعليم العالي، وأدخلت سياسات لتعزيز وترقية الجودة وفى الوقت نفسه لتحديث التعليــم العالى. ومع ذلك لــم تفرض الحكومة أى نموذج لتقويم الجودة، لكنها دعمت تطوير الأساليب المختلفة. لذا أصبح للدولة عدة منظمات تُعنى بتقويم الجودة، ولكل واحدة من هذه المنظمات أهداف وآليات وخصائص مختلفة، بعضها يعنى بالمؤسســة، والبعــض الآخر بالأفراد. وهذه المنظمات وضعت مســتويات مختلفة ولديها مجالات مختلفة تركز عليها.

وفى العام (١٩٨٩م) قامــت الحكومة بتكوين هيئة وطنية جديدة (الهيئة الوطنية لتقويم التعليم العالى)، وذلك من أجل توفير التســهيلات والإشــراف على التقويمات الخارجية المختلفة. وقد قامت هذه الهيئة والتى تضم قيادات من الحكومة والجامعات، بإجراء التقويمات على ثلاثة مستويات هى:

- التقويم المؤسسى وتقوم به المؤسسات نفسها من خلال تقويم ذاتى سنوي.
- التقويم على نطاق النظام الخاص ببرامج الموضوع الذى يقوم به المراجعون الخارجيون.
- تقويم كامل لنظام التعليم العالى بصورة شاملة.

وفــى كل الحالات الثلاث تم تنفيذ التقويم عن طريق لجان مؤلفة من الأكاديميين، ويترتب على التقويمات الحصول على المنح من قبل والدعم المالى من الحكومة.

وتحدد تقارير التقويم الذاتى المؤسسى السنوى عناصر القوة والضعف إضافة إلى خطوات المشروعات ونشاطاتها التى يتعين القيام بها لتحسين الجودة. وتصدر اللجنة الوطنية لتقويم التعليم العالى الإرشــادات لإعداد التقارير. وتقوم الحكومة بمراجعة تلك التقاريــر، وتقديم تمويل إضافى خاصة للمشــروعات المصممة من أجل تحديث المرافق، وتحسين الخدمات.

بــدأ تقــويم البرامج عام (١٩٩١م) عندما أنشــأت الهيئة الوطنيــة لتقويم التعليم العالى اللجان المؤسســية لتقويم برامج التعليم العالى. وقد تم تكوين هذه اللجان من الأكاديميين، وممثلى أصحاب العمل، والجمعيات المهنية والحكومية.

وتركز التقويمات التى تقوم بها اللجان على المنهج الدراسي، ويتم إجراؤها بالتفاعل المباشــر مع المختصين بالبرامج. وتهدف إلى توفير إرشادات عملية لتنفيذ التحسين. وتقــدم تقارير اللجان توصيــات عامة وتقترح إجراءات محددة يتم اتخاذها لتحســين الجودة وكفاءة البرامج. وعلى كل حال، ليس هناك متابعة للخطوات التى يتم اتخاذها لتنفيذ توصيــات اللجان. حيث تقوم بعض المؤسســات بتنفيذها، فى حين أن البعض الآخر يختار عدم تنفيذها، ورغم أنه لا يبدو وجود تأثيرات ســلبية على المدى القريب بالنســبة للمؤسســات التى تختار عدم تنفيذ التوصيات، لكن بعد ســنوات تظهر آثار متراكمة تنعكس فى صورة المؤسسة ومستوى التمويل الحكومى (Rojo,1998;Valenti and Valera,1998).

أما تقويم مستوى النظام، فيتم من خلال مشروعات خاصة. وحالياً الجهة المختصة هــى صندوق تحديث التعليم العالى، وقد تم إنشــاء هــذا الصندوق من قبل الحكومة عام (١٩٩٠) من أجل المساعدة فى تحديث البنية الأساسية، وتحسين جودة الخدمات فى مؤسســات التعليم العالى. ويوفر الصندوق الموارد لتنفيذ النشــاطات المحددة من المؤسســات من خلال عمليات تقويمها وتخطيطها. وتُعد المتابعة بواســطة الزيارات العشــوائية التى يقوم بها الخبراء المتحنون عنصراً رئيســاً بالنسبة للصندوق، حيث تُظهر هذه الزيارات أن الصندوق لا يقدم المســاعدة لتحسين المرافق والأحوال المادية للمؤسســات فحسب، وإنما يســاعد أيضاً فى تحديث تصورات المؤسسات فيما يتعلق بالتوجيه، والإدارة، والتطوير الأكاديمى (Valenti and Valera,1998).

إضافــة إلى ما تقدم، هناك ترتيبات لتقويم الأفراد التى تركز بشــكل خاص على إنجازات الهيئة الأكاديمية وإنتاجيتها. ويتم تنسيق ذلك من قبل المجلس الوطنى للعلوم والتقنيــة. وتتولى اللجان المكونة بواســطة العلماء عملية التقويم. وهناك مشــرعان رئيسان يتم تطبيقهما فى الوقت الحاضر.

فى العام (١٩٨٤م) تم إنشاء نظام وطنى للباحثين يقوم بتقويم الأفراد الأكاديميين فيما يتعلــق بإنتاجهم من البحوث، ومنحهم دخلاً إضافيــاً معفياً من الضرائب (فوق الراتب الأساســي) على أســاس شــهرى للباحثين مكآفأة على فعالية وجودة عملهم. والباحثون الذين يرغبون فى الاشتراك فى المشروع عليهم أن يقدموا سيرتهم الذاتية، وما نشــر لهم من أبحاث وأوراق علمية. ويتم تقويم الطلبات بواســطة مجموعة من الزملاء على أســاس الجودة، والكمية، والأثر، والأصالــة، والتعقيدات الفنية للبحث، إضافة إلى تطور النشاط التقنى خلال فترة زمنية محددة.

فـــى عام (١٩٩٠م) تم إنشـــاء برنامج وطنى لمهـــن التدريس من أجـــل تقويم إقرار التدريـــس الجيـــد. ويتم تطوير معاييـــر وطرق لذلك التقويم من قبـــل لجان أكاديمية داخل كل مؤسسة. وتقوم اللجان التى تضم أعضاء مميزين من هيئة التدريس، بتقويم الطلبات على ضوء معايير الجودة والإنتاجية والنواحى الأكاديمية. ويقدم هذا البرنامج أيضاً مكافأة إضافية على أساس شهرى للأفراد (Valenti and Valera, 1998).

يقوم المجلس الوطنى للعلوم والتقنية أيضاً بإدارة السجل الوطنى لبرامج الخريجين المتميزين، والذى يتابع برامج الخريجين التى توفر تدريباً عالى الجودة للطلاب. ويتم منح الطلاب المقبولين فى هذا البرنامج منحاً دراســـية من قبل المجلس الوطنى للعلوم والتقنيـــة، وذلـــك من أجل منحهم الفرصـــة لمواصلة تعليمهـــم. وتتولى لجان الزملاء للتقـــويم مراقبة الانضمام إلى ســـجل برنامج الخريجين المميزين وكذلك منح الطلاب المنح الدراسية.

وبالإضافة إلى التقويمات المؤسسية والفردية الموضحة أعلاه، تطبق المكسيك تقويمات لإنجازات الطلاب والطلاب الســـابقين بالمؤسسة. وقد تم إنشاء المركز الوطنى للتقويم عـــام (١٩٩٣) لتطوير وإدارة الامتحانات القياســـية لاختيار معرفة مهارة الطلاب الذين أنهوا الثانوية، وكذلك طلاب درجة البكالوريوس فى مجالات معينة (مثل الطب، والعلوم البيطرية، والهندسية، والمعمار، والأعمال). وتعتبر المشاركة فى مستوى الطلاب الذين أنهوا الثانوية إجبارياً، فى حين أن المشـــاركة فى المســـتوى الآخـــر (درجة البكالوريوس) تعتبر اختيارية بالنسبة للمؤسسات والأفراد.

وتكشف الحالة الخاصة بالمكسيك عدداً من مشاريع التقويم التى تديرها وكالات مختلفة تعمل فى مستويات متباينة. ومعظم مشاريع التقويم يترتب عليها التمويل. ويعتبر التعليم العالى فى المكسيك نظاماً كبيراً ومعقداً يحظى باستقلالية كبيرة من الحكومة. ومع غياب كثير من الآليات النظامية المتبعة فى القارة الأوربية، نجد التقويم فى المكسيك يميل بصورة كبيرة إلى التقويم النهائى وترتبط نتائجه بالمكافأة المالية، (على المستوى المؤسسى والمستوى الفردى)، ويوفر بذلك أنظمة السوق فى العمل الأكاديمى.

خاتمة:

إن كل نظام للجودة الوطنية يعكس الأنماط الخاصة به اســـتجابة لســـمات النظام الوطنـــى للتعليم العالى وعلاقته مع الحكومة. وبالنظر إلى دراســـات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسســـية فـــى التعليم العالى بصفة شـــاملة نجد فـــى الخصائص الخاصة

بأنظمة الجودة الوطنية عنصراً للتعويض عن شكل السيطرة لهذه العلاقات القائمة. ومن هذا المنظور، يبدو أن أنظمة التقويم فى المملكة المتحدة قد أخذت الأسلوب النهائى للتقويم، واهتمت بالمسؤولية فى نظام تقليدى يتميز بقدر كبير من الاستقلالية المؤسسية. ونجد الأسلوب الأكثر رسمية ذات التوجهات للتحسين فى القارة الأوربية، حيث السيطرة الحكومية على التعليم العالى واضحة ومقبولة. وتشارك الحكومات فى متابعة نتائج التقويم بصورة غير قابلة للتفكير فيها لدى أنظمة التعليم العالى الأخرى. وبينما يقدم تقويم الجودة فى المملكة المتحدة سيطرة خارجية كبيرة، نجد أن تقويم الجودة فى القارة الأوربية يخفف من تلك السيطرة كما سنرى فى الفصول الأخيرة، ويساعد بشكل كبير فى دعم اتخاذ القرار على المستويات المؤسسية، رغم أن ذلك يتم فى إطار نظام صارم تديره الدولة.

ورغم أننا اتبعنا النموذج العام لتقويم الجودة الخارجى فى إعداد هذا الفصل، فقد لاحظنا أيضاً التباينات الكبيرة فى كيفية تنفيذ النموذج من دول مختلفة. وهذه التباينات تعكس الاعتبارات العملية المتعلقة بحجم وتنوع أنظمة التعليم العالى، وكذلك العوامل السياسية والاجتماعية المتصلة بدور الدولة، ومدى الاستهلاكية، وتقاليد الاستقلالية المؤسسية.

تستمد وكالات الجودة الوطنية، مهما كانت ملكيتها وتمويلها الرسمى، شرعيتها من السلطة الأكاديمية للجان مجموعة الزملاء والهيئات الزائرة التابعة لها؛ لذلك تقترح هذه المؤسسات، إلى حد ما، تقوية القيم الأكاديمية فى إدارة التعليم العالى. وعلى كل حال، سوف تكون هذه خلاصة مبسطة للغاية. استناداً إلى مستوى وتركيز عملية التقويم، واستناداً إلى المدى الذى تحدد فيه الوكالة معايير واضحة للجودة وتنفذها من خلال الإرشادات وتدريب الزملاء الذين يقومون بالتقويم، واستناداً إلى المدى الذى يتم فيه إدخال أصحاب العمل والطلاب والتربويين فى مفهوم مجموعة الزملاء، فإن عملية مراجعة الزملاء يمكن استخدامها لنقل القيم عدا التى يتولاها الزملاء الأكاديميون. وسواء كانت هذة هى الحالة فى الممارسة أم لا، فإن هذا الأمر سيكون موضع الفصول اللاحقة التى تتناول أثر تقويم الجودة.

الفصل السادس

طرق تقويم الجودة فى المؤسسات

مقدمة:

يُبين هذا الفصل أنواعاً مختلفة من وسائل إدارة وتقويم الجودة المطبقة فى المؤسسات، والتى شاركت فى دراسات الحالة الخاصة بمشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. وتُعزى الاختلافات فى وسائل إدارة وتقويم الجودة إلى عدة عوامل تتضمن تغير البيئات المؤسسية، واحتياجات ومتطلبات وكالات الجودة الخارجية. وقد تفاعلت هذه العوامل الداخلية والخارجية مع بعضها لتشكل الوسائل المؤسسية لإدارة الجودة. ومع المتطلبات المتزايدة لمؤسسات التعليم العالى لتحمل المسؤوليات، يوضح هذا الفصل كيف أن إدارة الجودة فى المؤسسات أصبحت أكثر مركزية وتم إعادة تنظيمها من خلال إقامة أنظمة وإجراءات رسمية، وإنشاء لجان للجودة، وتولى كبار المديرين والإداريين للمسؤوليات المتعلقة بالجودة.

الاهتمام المتواصل بالجودة:

لقد نشأت الجامعات باعتبارها مؤسسات تحظى بالاحترام لدى المجتمع منذ مدة طويلة. على كل حال، لقد خضعت المسائل المتعلقة بصلاحياتها وسلطاتها ووضعها للمسألة المتزايدة فى العقدين السابقين فى كثير من أنحاء العالم. فقد ترتبت على نمو الطلب للتعليم العالى، توسع وتنوع فى عدد وأنواع المؤسسات ومقررات التدريس، وكذلك فى أعمار الطلاب وخصائصهم، والضغوط المتزايدة المرتبطة بالتمويل المتاح، إضافة إلى الطلب المتنامى بأن تصبح مؤسسات التعليم العالى مسؤولة عن نشاطاتها. وعلى كل حال، وحتى قبل حدوث هذه التغيرات، كانت الجامعات قد أرست إجراءات جيدة لتحقيق الجودة والمقاييس.

وكما طرح مارتن تراو (Martin Trow) أسئلته على النحو التالى:

«كيف تمكنت الجامعات الكبيرة فى العالم من أن تصبح منتجة للبحث والدراسات العليا فوق الجامعية وتخرج طلاباً مدربين ومتعلمين جيدًا، وتقدم خدمات واسعة لمجتمعاتها خلال قرن ونصف ماضيين دون تقويم كثير أو أى تقويم خارجى لجودتها؟»

ويستطرد تراو (Trow) ليقترح رأيه قائلاً إن المعايير الدراسية لتلك الجامعات قد تحققت بدرجة كبيرة من خلال: «الثقة التى أولاها المجتمع للأكاديميين، والثقة فى أهليتهم، وفى تحفيزاتهم الجوهرية للمحافظة على الجودة فى أعمالهم وفى نتاج الجودة، وكذلك فى الترتيبات المؤسسية فى النواحى الأكاديمية وانضباطاتها والتى تم تأسيسها على مر السنين للتحكم فى الجودة وصيانتها» (Trow,1994a:7).

لقد ظلت الجامعات على نحو تقليدى تشدد على المسؤولية الذاتية، والمسؤولية المتعلقة بالكلية، والتحسين الذاتي. كانت الجامعات تثق بهيئة التدريس اعتماداً على حرفانية الأكاديميين لتأكيد جودتها ووضعها فى المجتمع. وتتضمن بعض الطرق التى نفذت بها الجامعات تلك المهنية، كما وصفه تراو (trow)، تعيين الأساتذة، واختيار الطلاب، ومراجعة الزملاء للبحث، والمنح الدراسية والمراجعة الدورية للمنهج الدراسى والتدريس. ويتم التأكد من جودة الأساتذة من خلال سياسات التعيين والترقية الصارمة، كما أن السياسات الإدارية تهدف إلى تأكيد قبول أفضل الطلاب فى المؤسسة، ويتم من خلال التقويم والامتحانات المنتظمة تأكيد المراقبة اللصيقة لأداء وتقدم الطلاب. ويتم الحكم على جودة عمل القسم والأفراد على أساس نشاط البحث والدراسات على مدى فترة زمنية طويلة، وكانت هذه الأحكام فى السابق تعتمد على عملية مراجعة الزملاء، وقد حققت نجاحاً فى الحصول على منح للبحث، كما اعتمدت على ما يتم نشره وعرضه فى المجلات الأكاديمية. وأكدت مراجعات المنهج من قبل الأقسام والوحدات الأساسية الأخرى أن تداول المنهج الدراسى يتم على أساس مستمر، ومؤخراً بدأ تأكيد جودة التدريس من خلال استبانة تقويم يعبئه الطلاب، وكذلك من خلال نشاطات تطوير هيئة التدريس، وخاصةً النشاطات التى تستهدف تحسين أداء الأساتذة فى حجرات الدراسة.

وتمثل المعطيات أعلاه أكثر الأساليب الشائعة التى اتبعتها المؤسسات فى تحقيق وتعزيز الجودة. وكما هو واضح، فإن تلك الأساليب تضم إجراءات على كل المستويات، تمتد من كل المؤسسة إلى الأفراد العاملين فيها. وبالطبع ليست كلها موجودة فى كل مؤسسة، كما أنه لا يتم تطبيقها جميعاً بطريقة صحيحة أو فعالة.

أسباب ومستويات وأغراض تقويم الجودة الداخلية:

على نحو تقليدى مستمر أظهرت وحققت الجامعات نجاحاً فى تطبيق النواحى غير الرسمية والنواحى التى تستهدف أغراضاً معينة. وفى أنظمة التعليم العالى الصغيرة

الراقية، كانت الحصرية كافية بشكل عام لتبرير الطلبات للجودة لبقية المجتمع. وعلى أى حـــال، ومع التغيرات التى تواجـــه التعليم العالى مثل: زيادة أعداد الطلاب، والتنوع وتقليص الدعم - جاءت ضغوط على المؤسســـات لتحمل مزيداً من المسؤوليات بصورة رسمية، وترتب على هذه الضغوط مزيد من التشديد على إيجاد آليات نظامية واضحة لإدارة وتقويم الجودة فى المؤسسات.

لقد أنشـــأ كثير من المؤسســـات التى خضعت لدراســـة الحالة، أنظمة للجودة على نطاق المؤسسة، فى بعض الأحوال كان السبب وراء إقامة تلك الأنظمة يعود إلى ضرورة الاســـتجابة لإيجاد وكالة للجودة من خارج المؤسســـة. لكنها عكســـت أيضاً العمليات الواســـعة للتغير المؤسسى والاحتياجات الإدارية الجديدة. وبالإضافة إلى ذلك هناك عدة أمثلة عن الأقســـام أو الوحدات الأساســـية التى بادرت بنشاطات لتقويم الجودة لأغراضهـــم الخاصة. إن تقويم الجودة من خارج المؤسســـة (أو التهديد بإقامة ذلك) يمكـــن أن يعطى دافعاً لإيجاد عمليات التقويم الداخلي، والتى تصبح من ثم ذات قيمة لأغراضها الخاصة من قبل الإداريين والمديرين.

والمستويات التى يتم فيها إجراء إدارة الجودة المؤسسية يمكن أن تكون على نطاق كل المؤسسة أو جزء منها، أو المستوى الفردي، أو جميع هذه المستويات مجتمعة. وتتضمن إدارة الجودة فى الغالب عمليات المراجعة الداخلية الدورية، التى تنشأ ويتم إدارتها فى العادة من مركز المؤسسة. وأحياناً يتم تفويض الإدارة إلى الوحدات الأساسية لتنفيذ إدارة الجودة مع متابعة ومراقبة لصيقة من المركز.

وتبين دراسات الحالة أن الأنظمة بدأت تصبح رسمية ونظامية بشكل أكبر، خاصةً بعـــد أن أصبحت المراجعة المســـتمرة عنصراً قويـــاً. وعلى عكـــس التقاليد القديمة أصبحت إدارة الجودة المؤسسية تهتم بالتحسين بالقدر نفسه من اهتمامها بالمسؤولية، ولذلك أصبح التركيز ينصب على العمليات المنظمة والمنتظمة بدلاً من مراجعة موضوع معين لغرض محدد. ويوضح الشـــكل (٦-١) أدناه المستويات والمبادرين لإدارة الجودة الموجودة فى دراسات الحالة.

الشكل (٦-١) مستويات ومؤسسو إدارة الجودة

		المستوى		
		المؤسسة	الوحدة الأساسية	الفردى
المبادرون	خارجى	التشريعات. التمويل. وكالة تقويم / مراجعة الجودة.	المراجعات.	مراجعات البحث، والمشاريع التحفيزية.
المبادرون	داخلى	التقويمات الشاملة. جمع البيانات وتحليلها.	المراجعات ومسوحات الطلاب.	قبول الطلاب، وترقيات هيئة التدريس، وتقويم هيئة التدريس، ومسوحات الطلاب.

وفى دراسات الحالة، عادة ما تضم النشاطات الخارجية المستهلكة المتعلقة بالجودة بعضَ أشكال عمليات المراجعة الدورية. وتأتى هذه العمليات فى الغالب استجابة لمتطلبات الوكالة الخارجية (تقويم الجودة الذاتى قبل المراجعة الخارجية)، لكن بعض العوامل الخارجية الأخرى المتعلقة بصفة عامة مع متطلبات التشريعات أو التمويل، يمكن أن تؤدى بشكل غير مباشر إلى نشاطات أخرى للمراجعة وإدارة الجودة. ويتعلق نشاط تقويم الجودة الخارجى عادة بمستوى الوحدات الأساسية، أو المستوى المؤسسى (وغالباً ليس الاثنين معاً). أما نشاط تقويم الجودة الداخلى، فيكون على جميع المستويات، لكن الأسلوب يختلف فى مدى توحيد المستويات.

ويظهر أن أنظمة تقويم الجودة تهتم اهتماماً رئيسياً بالمسائل الخاصة بالتدريس، والبحث، والمنهج الدراسى، وتجارب الطلاب، أو بالمسائل التنظيمية أو الاثنين معاً. وتشمل فى الغالب مجموعة من المعلومات الوصفية (دائماً الإحصائية)، وتتضمن

أحيانــاً العناصر التقويمية. وتهتم الأنظمة على مســتوى الوحدة الأساســية بالقيم الأكاديمية وأصول التدريس، وهذه القيم تكون فى بعض الأحيان مدرجة ضمن الإطار المؤسسي، وتعكس الأهداف والقيم المتعلقة بالمهمة، وتتعلق القيم على المستوى المؤسسى بالمهمة المؤسسية وعمليات التحكم واتخاذ القرار.

وتعكــس أغــراض تقويم الجودة الداخلى الغرضين الأساســيين مــن تقويم الجودة الخارجى وهما: المسؤولية، والتحسين. والمسؤولية ليست بالضرورة مسألة إدارية، حيث إنها يمكن أن تعكس ممارســات ســلطة الكلية من خلال اللجان المركزية للمؤسسة. أما التحســين فقد يتعلق بالبحث عن حلول لمشــكلات معينة أو قد تضم جزءاً من الأهداف الواســعة للتغير والتطوير المؤسسى. وقد كشفت دراسات الحالة صورة معقدة تبين أن إدارة وتقويم الجودة المؤسســية ترتبط بشكل لصيق مع إنشاء الأنظمة وثقافة المسؤولية الداخليــة. وتمثــل بصفة عامة أحد نواحى النمو العام للســلطة على مســتوى الإدارة المركزية فى المؤسسات.

وتوضح الأمثلة اللاحقة، أن إدخال أنماط جديدة للتقويم المؤسسى تتصل بأشكالها المختلفة بالعمليات الواســعة للتغيير المؤسســى، أو الحصول على وضعية وشــهرة، أو تأتى اســتجابة مباشرة لمتطلبات الوكالة الخارجية باعتبارها جزءاً من عملية التطوير لنظام وطنى جديد للجودة، أو اســتجابة للمنافسة السوقية المتزايدة أو وسيلة لتقويم حوافز جديدة لأفراد الهيئة الأكاديمية، ومعظم هذه الأشياء تكون مبادرات على نطاق المؤسسة.

ويتعلق المثال الأول بإحدى الجامعات التى طورت نظام إدارة الجودة باعتباره جزءاً من اســتجابتها للتغيرات المؤسسية الواسعة. فقد نمت جامعة موناش مؤخراً لتصبح أكبر جامعة فى أســتراليا، وذلك من خلال سلسلة من الضم والاندماج مع المؤسسات الصغيرة. ونتيجة لذلك أصبح لديها عدد متنوع من الثقافات، والمقررات الدراســية، والطــلاب، وطرق التدريس والبحــث، (Baldwin,1997). ورغــم أن النظام الوطنى لمراجعة الجودة قد تم تطبيقه على المســتوى المؤسسى فى الوقت نفسه تقريباً، إلا أن الكاتب بالدوين (Baldwin) ناقش هذا الأمر على النحو التالى:

لقد أقرت الجامعة بحاجتها إلى مزيد من التطوير المنتظم للإجراءات الخاصة بها، وذلك قبل إجراء أول مراجعة للجودة على الجامعة عام (١٩٩٣). وقد تم الانتهاء من سلسلة الدمج فقط فى يوليو (١٩٩٢). وقد تم عمل الكثير فى تطوير الإجراءات التى تســمح بدمج المبانى الجديدة فى هيكل جامعة مونــاش. وكانت القيادات الأكاديمية

للمؤسسة تدرك أن المرحلة القادمة تشمل الاهتمام بآليات وتأكيد الجودة لتحقيق تناسق معقول فى كل الجامعة من النواحى الأكاديمية.. وليس هناك شك فى أن الجامعات دُفعت بقوة عن طريق الممارسة الوطنية (Baldwin,1997:283 - 4).

يبدو أن التغيرات المؤسسية الرئيسة فى موناش كانت السبب وراء إنشاء إدارة الجودة على نطاق المؤسسة. وساعد إدخال المراجعة الوطنية للجودة على المستوى المؤسسى فى تنفيذ ذلك لكنه لم يتسبب فيها.

وتعكس المجموعة الثانية من الأمثلة الاهتمام بالمكانة والسمعة فى بيئات وطنية ودولية متغيرة. وفى هذا السياق، اهتمت جامعة لويس باستير فى فرنسا أن تحافظ على سمعتها الدولية باعتبارها جامعة رائدة فى مجال البحث. وقد وجدت الجامعة قيمة فى ربط إدارة الجودة الداخلية مع تقويم الجودة الخارجى. حيث كان ينظر إلى الأخيرة على أنها توفر معلومات قيمة عن الإدارة. وفى حالة معهد فانتا التقنى، كان يُنظر إلى إدارة الجودة الفاعلة على أنها العامل الرئيس فى تحقيق الوضع الذى وصل إليه المعهد. فقد كان النجاح فى عملية التقويم الخارجى، بالنسبة لهذا المعهد، حيوياً فيما يتعلق بتطويره على المدى البعيد ليصبح مؤسسة مميزة للتعليم العالى. وسوف تُبنى قرارات الحكومة على نتائج ذلك التقويم.

وفى الحالات التى أنشئت فيها وكالة جودة وطنية وجُهزت للعمل، كان تأثيرها واضحاً فى تطوير الأنظمة الداخلية، لكنها نادراً ما كانت السبب الوحيد فى ذلك. فعلى سبيل المثال فى حالة جامعة كارديف وولز (Cardiff University of Wales)، أقيمت عمليات الجودة الرسمية والصارمة للإيفاء بالتغيرات البيئية، وللإيفاء كذلك بمتطلبات إدخال نظام وكالات التقويم الخارجية.

ويشمل المثال الثالث نموذجين يكشفان تقويم الجودة المؤسسية باعتبارها جزءاً من النظام الوطنى التجريبى. وفى هذا السياق قامت وزارة التربية الفنلندية فى أوائل التسعينيات بتأسيس مفهومها للتقويم المؤسسى. وتطوعت جامعتا جيوفا سكيلا وأولو بالمشاركة فى تلك التقويمات على أساس تجريبى، وكان الهدف من التقويمات التجريبية هو تقويم وتطوير جميع نشاطات المؤسسة، وتطوير إجراءات التقويم على النطاق الوطنى لتكون مناسبةً للاستخدام فى كل مؤسسات التعليم العالى فى فنلندا.

لكن على كل حال، لم يحدد مفهوم الجودة أو مناقشته بالتفصيل، سواء من قبل وزارة التربية أو الجامعة، وعلى نحو غير محدد تم افتراض الجودة بأنها تعنى أى شىء جيد وكل شىء جيد (Liuhanen,1998:5).

ورغم أن التقويمات تم تطبيقها عن طريق فرق من الإدارة العليا، إلا أن طبيعة عملية التقويم اختلفت بين الجامعتين. ففى جامعة جيوفاسكيلا انصب الاهتمام على تطوير العمليات على مستوى الوحدات الأساسية، فى حين كان الاهتمام فى جامعة أولو حول اتخاذ القرار المؤسسى.

لقد شاركت الجامعتان طوعاً فى تلك التقويمات لمرة واحدة، استباقاً لتطبيق النظام الوطنى لتقويم الجودة، ونتيجة لهذه المبادرات المعينة، فقد أصبحت الجودة فى الجامعات تجد اهتمامًا، ومن المؤمل أن يستمر هذا الاهتمام على المدى البعيد مهما كانت طبيعة نظام تقويم الجودة الخارجى الذى تم إدخاله حالياً. وقد تم وصف ذلك فى جامعة جيوفاسكيلا بأنه يمثل ظهور ثقافة التقويم (Valimaa,1998:31). وأوضح كتاب دارسة الحالة لجامعة أولو كيف أن تجربة واحدة للتقويم المؤسسى لموضوع محدد يمكن أن يؤثر على المدى البعيد، ويؤثر كذلك فى إقامة إجراءات لإدارة الجودة المنتظمة. وقد أوضح الكتاب أن التقويم المؤسسى كان ناجحاً وتسبب فى إيجاد نظام مستمر لتقويم التدريس والتعليم فى الأقسام (Liuhanen,1998:11). شمل ذلك مشاركة مزيد من الطلاب فى التدريس، والتخطيط، وتطوير وسائل التدريس، والتغيرات فى المنهج الدراسى، وأصبحت المؤسسة تدرك أن التغير آت ويجب أن يستمر (P#11).

ويتعلق المثال الرابع بالمبادرات التى تم اتخاذها على مستوى الكلية، وذلك من أجل تحقيق النجاح فى سوق تزداد فيها حدة المنافسة على الطلاب. لقد خضعت كلية الأعمال فى الجامعة المفتوحة، كما هو الحال بالنسبة لبقية المؤسسة إلى أشكال متنوعة من التقويم الوطنى للجودة وإلى إجراءات تقويم الجودة المحددة من الجامعة. وعلى كل حال، فقد اختارت كلية الأعمال أيضاً المشاركة فى تقويمات خارجية أخرى. وكان الغرض من ذلك هو تلبية حاجتها لعرض برامجها الوطنية والدولية فى سياق تنافسى. وقد اختارت كلية الأعمال ما يلى: «سلسلة من مبادرات وأنظمة تقويم الجودة التى تم إقامتها وإدارتها فى الأساس من خارج الكلية، وهذا يعكس موقف الكلية باعتبارها وحدة ذاتية التمويل فى سوق التعليم العالى شديد المنافسة، حيث تعد الحقائق الخارجية عن تأكيد الجودة والتحسينات ضرورية وحيوية للبقاء والنمو» (Brennan,1998:10).

وبالإضافة إلى المشاركة فى النظامين الرئيسين لتقويم الجودة الوطنية (اللذين أصبحا يعرفان بعد ذلك بالمراجعة المؤسسية وتقويم جودة التدريس)، فقد اختارت كلية الأعمال أن تشترك فى المبادرتين الخارجيين التاليتين:

١ - معايير الاستثمار للقوى البشرية: وهو برنامج بريطانى واسع الاعتماد، يهدف إلى توفير أفضل الأساليب فى إدارة القوى البشرية. ولكى تحصل المنظمات على اكتساب تلك المعايير، يتعين عليها أن تقدم الدلائل المتعلقة بالسياسات والهياكل والأساليب الخاصة بتطوير العمالة (أو الالتزام بذلك والموارد اللازمة وإدارة العمالة والرابط بين تطوير العمالة وأهداف العمل وتقويم التطوير على مستوى الفرد والمنظمة) (Brennan, 1998:20).

٢ - اعتماد برنامج الكلية لدرجة ماجستير إدارة الأعمال من قبل جمعية حملة ماجستير إدارة الأعمال، ويُعد ذلك اعترافاً مهماً بالنسبة للكلية، من قبل لها لأغراض التسويق.

ويقدم هذان الشكلان من التقويم شهادة ذات قيمة عالية للكلية يمكن أن تستخدمها فى ترويج وتسويق مناهجها الدراسية. المثال الخامس والأخير المتعلق بالأساليب المؤسسية لتقويم الجودة وهى تركز على المستوى الفردى، يبدو أن هدفها الرئيس هو التأثير فى الأولويات الخاصة بالهيئة الأكاديمية من خلال مشاريع الحوافز المرتبطة مع الراتب. وعموماً لم يكن أعضاء الهيئة الأكاديمية موضوع تركيز لأنظمة الجودة الخارجية. لكن الاستثناء من هذه العمومية نجدها فى دراسات الحالة الخاصة بجامعتى المكسيك: جامعة المكسيك الوطنية المستقلة وجامعة العاصمة المستقلة، وقد تم تقديم وصف لنظام تقويم الجودة الوطنية الذى يضع اهتماماً كبيراً للتقويم على المستوى الفردى، فى الفصل (الخامس). فى حين أوضحنا فى الفصل (الرابع) أسباب إدخال التقويم على المستوى الفردى فى جامعة العاصمة المستقلة. فى كلتا الجامعتين نجد أن تقويم الجودة الداخلى والخارجى يرتبطان بقوة بهياكل المكافآت (الخاصة بالنواحى المالية والسمعة).

ركزت الأساليب التقليدية للجودة فى الجامعات على الأفراد (Trow,1994a) من خلال - على سبيل المثال - إجراءات التعيين والترقية، والحكم على الأبحاث. وتضع التطويرات الحديثة فى إدارة الجودة فى بعض المؤسسات، أهمية متزايدة للتقويم على المستوى الفردى من خلال تطوير أعضاء هيئة التدريس، والتقويم، والتدريب. وعلى كل حال، أصبح الاهتمام الرئيس للوسائل الجديدة ينصب حول النشاطات الجماعية لدعم الجودة، سواء على المستوى المؤسسى أم الكلية أو القسم أو البرنامج. وسوف نشرح فى القسم التالى بعض هذه الأساليب بتفصيل أكبر استناداً إلى المؤسسات المشاركة فى دراسة الحالة كأمثلة.

طرق تقويم الجودة:

لقد بدأ تطبيق الإجراءات الرسـمية لإدارة وتقويم الجودة فى كثير من المؤسسات، إلى جانب الأسـاليب التقليدية غير الرسمية التى من خلالها يتم تحقيق جودة العمل الأكاديمى. وتتم إدارة هذه الإجراءات والأسـاليب عادة من مركز المؤسسـة مع تكوين لجـان لمراقبة تنفيذها. وقد تم إيجاد وظائف إدارية خصيصاً لذلك أو تغير الوصف الوظيفـى لبعض الموظفين لتشـمل مسـؤوليات رسـمية تتعلق بأمور الجـودة. هذه الإجراءات الجيدة تجعل تلك المسـؤوليات أكثر وضوحاً فى المؤسسـة، وتشـمل جمع وتحليل المعلومات عن المؤسسـة بطريقة منتظمة، كما تتضمن إدخال بعض الأشـكال الداخليـة المنتظمة. المثال الذى تم اختيـاره يهتم بإدخال المراجعة الداخلية المنتظمة؛ لأنه، كما يبدو، أكثر التطويرات الجديدة انتشـاراً. وعلى كل حال، لقد تمت الإشـارة أيضاً فى بعض دراسات الحالة إلى مجموعة واسعة من الإجراءات التى تشكل مجتمعة نظام الجودة المؤسسى.

تتعلق المجموعة الأولى من الأمثلة بعمليات المراجعة الداخلية على نطاق المؤسسـة الخاصة بالمسوحات والمراقبة، والإعداد ومتابعة المراجعة الخارجية، ولتوحيد المراجعة الداخلية والخارجية، وللتقويمات المتعددة لأغراض متعددة. ويأتى بعد هذه المجموعة مثالان عن عمليات الجودة المؤسسية على مستوى الكلية.

عمليات المراجعة الداخلية على نطاق المؤسسة:

تقدم دراسـة الحالة لجامعـة كارديف بولز مثالاً جيداً كيف أن تغير البيئة المؤسسـية وإدخـال تقويم الجودة الخارجي، ترتب عليهمـا إدخال نظام المراجعة المنتظمة. وكما ورد فى الفصل (الرابع) فإن كارديف واحدة من أكبر الجامعات فى المملكة المتحدة ولها سـمعة عالميـة قوية. وقـد تكونت بدمج كليتين من الجامعة عام ١٩٨٨، وهى أكبر مؤسسـة ذات وحدة متكاملة فى جامعة وولز الفيدرالية (Federal University of Wales).

وبعـد الدمج بـدأ تطوير أنماط جديـدة لإجراءات تقويم الجـودة فى الجامعة. وكارديـف بوصفهـا جامعة قديمة فى نظام المملكة المتحدة لـم تخضع لتقويم الجودة الخارجـى حتى عـام (١٩٩٢م)، عندما صـدر قانون جديد خضعـت بموجبه جميع مؤسسـات التعليم العالى فى المملكة المتحدة لمراجعة الجودة المؤسسية وتقويم الجودة للبرامج، وقد كان ذلك عاملاً واضحاً اسـتدعى جامعة كارديف لإقامة نظام رسـمى لتقـويم الجودة. والعوامل الأخـرى التى أثرت فى الجامعة كانـت الزيادة فى أعداد

الطلاب، وإدخال التحديث، وزيــادة توقعات الطلاب التى تضافرت جمعيها فى وضع ضغوط على الهياكل والأساليب القائمة.

لقد طورت الجامعة ما يسمى بنظام الجودة الأكاديمية، وهو يعتمد على:

١ - الخطة الشاملة التى توضح مهمة وأهداف الجامعة.

٢ - سياسات الجودة التى تحد المسؤوليات الشخصية لهيئة التدريس فى توفير التجربة التعليمية للطلاب فى بيئة مساندة.

وينطبــق هذا النظام الذى تم تطويره عام (١٩٩٣)على جميع الأقســام الأكاديمية. والغرض منه تم تحديده تعزيزاً للجودة (عملية التحســين المســتمرة). ويشمل النظام حســب مرئيات كاتب دراسة الحالة اثنتين من المسؤوليات المؤسسية الرئيسة الداخلية (ضبط الجودة وتأكيد الجودة) والأنظمة الخارجية المفروضة لمراجعة وتقويم الجودة، واللتين تعتبران مســؤولية مشتركة بين الجامعة والوكالات الوطنية (Daniels,1998). وتتولى لجنة تأكيد الجودة الأكاديمية المسؤولية الخاصة بالنظام، ويشاركها أيضاً عدد آخر من اللجان المختصة الأقدم (المجلس الأعلى للجامعة، لجنة البحث، لجنة التدريس والتعليم، مجلس بحث الخريج، مجالس الأقسام).

قامت الجامعة بتطوير دليل شامل للنظام يشرح أساليب تأكيد الجودة الداخلية، ويتضمن قنوات للإفادات حوله (Daniels,1998:8) من أجل تحسين توفير التعليم. ويتضمن النظام عملية مراجعة الجودة الداخلية التى وصفها كاتب دراســة الحالة بأنها «خاصة بالجامعة»، وليســت مفروضة بموجــب متطلبات خارجية وإن تأثــرت بذلــك (Daniels, 1998:10). وتتضمن الأساليب المراجعة الذاتية للأقسام وتقويم الزملاء وهى مصممة من أجل:

«تقويم الجودة وملاءمته للغرض الأكاديمى المحدد وللبيئة التعليمية للطلاب، وتقويم فعاليات آليات تأكيد جودة القسم، مساعدة القسم فى إعداده لتقويم الجودة، وتقويم أداء البحث الخاص بالقسم» (Daniels، 1998:10).

يتم اختيار الأقســام لإجراء المراجعة عليها على أســاس دورة متتابعة لا تزيد عن خمس سنوات (مع الأخذ فى الاعتبار زيارات الهيئات الخارجية للأقسام وذلك لتفادى الازدواجيــة). وعندما يتم اختيار القســم لإجراء المراجعة عــن طريق فريق مراجعة جودة القســم المكون من رئيس القسم، ويتم اختيار واحد على الأقل من أعضاء الهيئة الأكاديمية فيــه، وكذلك هيئة المراجعة، إضافة إلى مستشــارين خارجيين تم تعيينهم مــن قبل نائب مدير الجامعة، ويقوم القســم بتقديم لمحة موجزة عن القســم، يصف

ويقوِّم جودة التعليم والبحث، ويبين كيف أن القسم يسعى لتحقيق أهدافه لتحسين الجودة. وتتضمن اللمحة الموجزة أيضاً عناصر القوة والضعف، والتحسينات التى تمت والمؤمل تنفيذها فى المستقبل، وتشمل المعايير الواضحة التى تقوم على ضوئها بالتقويم (Daniels,1998:10).

تستلم هيئة المراجعة قبل زيارة القسم اللمحة الموجزة عن القسم بالإضافة إلى المعلومات الأخرى مثل المستندات المتعلقة بدرجة البرنامج وجدول التقويم. وتقوم هيئة المراجعة بزيارة للقسم تمتد من يوم إلى ثلاثة أيام، ومن ثم تصدر تقريراً إدارياً يتضمن تقويم عناصر القوة والضعف للقسم مع تقويم للأهداف، والمدى الذى يتم به الإيفاء بتحقيق تلك الأهداف ووضع أعمال القسم فى إطار جميع نشاطات الجامعة. وتقدم هيئة المراجعة التوصيات حول الخطوات التى يتعين على القسم اتخاذها. وتقوم لجنة تأكيد الجودة الأكاديمية بمراقبة تنفيذ التوصيات ويقوم القسم بإبداء ملاحظاته على التقرير، ويطالب بأن يرفع تقارير متطورة عن تطبيق التحسينات. وبعد إجراء التقويم يتم تحديد أحد أعضاء هيئة المراجعة ليتولى الاتصالات مع القسم فيما يتعلق بالموضوعات المتصلة بالجودة. وبعد عام يقوم ذلك العضو بالاجتماع مع رئيس القسم وزملائه القياديين قبل إفادة اللجان المختصة حول التقدم الذى تم تحقيقه، ويتم استكمال حلقة الجودة فى هذه المرحلة.

يعد تطبيق نظام مراجعة الجودة الداخلية جزءًا واحداً فقط من التغيرات التى حدثت فى إدارة الجودة فى كارديف. وإضافة إلى ذلك، نفذت الجامعة عدداً من التغيرات التنظيمية والإدارية فى مستويات مختلفة فى المؤسسة للتصدى لمسائل إدارة الجودة. فقد أقامت، على سبيل المثال، لجان جديدة أو غيرت صلاحية اللجان القائمة لتشمل مسؤوليات عن إدارة الجودة، وخلقت وظائف جديدة ذات مسؤوليات تتعلق بالجودة، وغيرت كذلك أدوار رؤساء الأقسام لتشمل المسؤولية عن مسائل الجودة، كما أوجدت سياسات لتطوير هيئة التدريس لتعزيز تطوير التدريس.

أعمال المسح والمراقبة على نطاق المؤسسة:

جامعة لويس باستير فى ستراسبورج بوصفها إحدى جامعات البحث الرائدة فى فرنسا، ظل إنتاجها من البحث يقوم على أساس مستمر من خلال، على سبيل المثال، المطبوعات، وعقود البحث والجوائز. وعلى كل حال فقد قررت الجامعة أن نشاطاتها الأخرى يجب أيضاً أن تخضع للتقويم.

الدخول إلى جامعة ضخمة ومتنوعة بشكل كبير مع توقعات مختلفة حول ما يمكن الحصول عليه من التعليم الذى تقدمه الجامعة، قد أدى ذلك إلى نشوء متطلبات جديدة للأساتذة. ويبقى من الصعوبة تقويم كيفية استجابة الأساتذة بفاعلية لهذه المطالب، رغم تحقيق تقدم ملحوظة فى جعل النشاطات غير البحثية تكتسب مزيداً من الأهمية فى التطوير المهنى للأساتذة والباحثين. وترتب على ذلك أن التقويم وإعداد حصر للتعليم المقدم فى الجامعات ومراقبة تقدم الطلاب أصبح أولوية بالنسبة للسلطات الإشرافية، باعتبارها عناصر للتقويم الفردى والجماعى للمؤسسات التى يهدف فيها التقويم لتحسين جودة التدريس وتقديم معايير لتطوير مهنة التدريس، وهى كذلك عناصر لمعلومات الطلاب، وتُعد مؤشراً لأداء الجامعة فيما يتعلق بحركة انتقال طلابها وخريجيها. ومن المتوقع أن تتولى الجامعة تطوير أدواتها للتقويم مواكبة لتوجهات النمو على نطاق العالم (Chermint and Hoffert, 1998:8).

وتوفر الجامعة الأساليب التالية لتحقيق تلك المتطلبات:

مسوحات استبانة الطلاب: لقد تم تطوير استخدام الاستبانات لتقويم المناهج عام (١٩٩٠) ولا تكشف الاستبانات عمن قاموا بتعبئتها، ويتم استخدام نتائج المسوحات كأداة للتقويم والحوار مع الطلاب، ويحق للأساتذة استخدامها بمحض رغبتهم. وترى الجامعة أنه من غير المناسب فرض المسوحات على أساس إجباري؛ لأن ذلك سيسبب صعوبة فى قبول الأساتذة لنتائجها باعتبارها عاملاً يتصل بتطوير مهنتهم. ولذلك طورت الجامعة استبانة شاملة لتقويم جميع أعمال المقرر التعليمى المؤدى للحصول على الدبلوم وتهدف هذه الاستبانة الشاملة إلى الحصول على: «معلومات كمية عن فهم الطلاب للتعليم أو التدريب الذى يتلقونه وعن البيئة العامة التى يتم فيها ذلك: ويميل هذا الأسلوب إلى تشجيع الحوار عن أصول التدريس وسط الأساتذة وتوفير المعلومات عن المسائل التى لها مسؤولية فيما يتعلق بالتدريب، وتلك التى تشكل قاعدة للخطوات المتخذة لتحسين جودة التدريب والظروف التى يتلقى الطلاب التعليم فيها» (Chermint and Hoffert, 1998:8).

مراقبة النواحى الداخلية: قامت الجامعة بتطوير برنامج يمكنها من إجراء التقويم على مدى سبع سنوات، وهى المدة الزمنية التى تستغرقها الدراسات للحصول على الدبلوم. ويمكنها البرنامج أيضاً من تحديد معدل الذين يتركون الدراسة وعدد الطلاب الذين يحولون إلى برامج أخرى. والنتائج التى يتم الحصول عليها تجعل من السهل تقويم أثر النواحى التنظيمية الجديدة، وإجراءات التدريس فى معدلات إكمال الدراسة.

توظيف الخريجين: تتابع الجامعة موقف توظيف خريجيها من خلال مسوحات بواسطة الاستبانات. ويتم عرض نتائج هذه المسوحات إلى مجلس الجامعة، ويتم توزيعها بشكل واسع لتوفير المعلومات للطلاب المتطلعين للمستقبل والجهات الأخرى ذات العلاقة.

نظام التقويم والمراقبة: تملك الجامعة نظاماً يمكنها من خلاله المراقبة المنتظمة لتطوير أنشطتها وإدارتها، ومن ذلك على سبيل المثال جمع البيانات عن معدلات التوظيف لهيئة التدريس حسب نوع الدراسة أو الشهادة، وكذلك عن توزيع الراتب الإضافى حسب فئة هيئة التدريس بما يوفر أداة قيمة فى سياسات تعين الأساتذة، ومراقبة طلبات التوظيف المرفوعة إلى الإدارة العليا للجامعة من قبل الإدارات.

جامعة لويس باستير بحكم أنها جامعة لها مكانة رفيعة ذات هيئة أكاديمية عالية الأهلية، تهتم بتطوير الإجراءات التى لا تسىء لمهنية هيئة التدريس. لذا، فإن إدارة الجودة معنية بالتحسين أكثر من الاهتمام بالمسؤولية، كما يجب أن تكون الوسائل متعلقة بالكليات أكثر من ارتباطها بالإدارة.

التحضيرات المؤسسية للمراجعة الخارجية ومتابعتها:

تقدم دراسة الحالة لجامعة شفيلد هالام (Sheffield Hallam university) فى المملكة المتحدة مثالاً للأنظمة الداخلية المتطورة التى تم تعديلها استجابة للمتطلبات الخارجية الجديدة.

كانت جامعة شفيلد هالام فى السابق معهداً للتقنية له خبرة طويلة بعمليات تقويم الجودة الخارجية تحت رعاية المجلس السابق لمنح الشهادات الأكاديمية الوطنية. لذا، فإن للجامعة إطاراً واسعاً ومؤسسياً لتقويم الجودة الداخلية، ويتم إدارته من المركز من قبل المجلس الأكاديمى الذى يعمل من أجل وضع المعايير وتطبيقها، والقيام بالتقويم للتدريس والبحث.

وتتضمن العناصر الرئيسة لذلك الإطار: (١) المراجعة السنوية للجودة على مستوى المقرر الدراسى والوحدة والكلية والجامعة. (٢) والمصادقة على المقترحات الخاصة بتغيير المنهج والمقررات الدراسية الجديدة.

إضافة إلى ذلك، فإن شفيلد منذ أن أصبحت جامعة جديدة عام (١٩٩٢)، طورت أسلوباً داخلياً على نطاق المؤسسة للأعداد لتقويم الجودة الخارجى على مستوى

الموضوع ومتابعة ذلك. يتولى هذه المســؤولية لجنة الجودة والمقاييس الأكاديمية التى يزودها بالمدخلات فريق المســاندة، الذى يضم مســاعد العميد والمنسقين للموضوع. وتتم عملية الإعداد والمتابعة على النحو التالى:

يتم تحديد منسق لكل وحدة تقويم من قبل المدير المختص فى الكلية وذلك لتنسيق العمليات التحضيرية لتنفيذ تقويم الجودة. ويعمل المنســق مع فريق المساندة لتحديد التقويم والنشاطات التحضيرية المطلوب فى ذلك الخصوص.

وبينما تعمــل مجموعة الموضوع والكلية وفقاً لجدول أعمالها، يتم فى غضون ذلك إعــداد التقويم الذاتى الذى يتم مراجعته من قبل العمداء ذوى العلاقة وكبار العاملين فــى مكتب التســجيل ليقدموا نصائح بناءة. ويكون مدير الكلية مســؤولاً عن اعتماد النسخة النهائية لرفعها إلى (الوكالة الخارجية).

يتم اتخاذ الترتيبات للزيارة من خلال التعاون بين المركز وهيئة التدريس فى الكلية. وتتم الاتصالات الرسمية مع الجامعة عبر مكتب السجل الأكاديمي.

بعد الزيــارة تتم مراجعة جميع التقارير من قبل مجلس إدارة الكلية ولجنة الجودة والمقاييــس الأكاديمية وتقوم الكليــة بالتعليق عليها. وتقوم لجنــة الجودة والمقاييس الأكاديمية بإبراز المســائل التى تحتاج إلى التركيز من قبل المجلس الأكاديمى والكليات الأخرى حسب مقتضيات الأحوال (Arnold,1998: 9 -10).

وبهــذه الطريقة يتم إدخال التقــويم الخارجى فى عملية إدارة الجودة بالمؤسســة وتوفر الخدمات المســاندة على نطاق المؤسســة المساعدة للقســم، للتحضير وتجويد العمل فيما يتعلق بالتقويمات الخارجية، فى حين تعمل المؤسسة على تأكيد أن علميات المتابعة الخاصة بنتائج التقويم الخارجى يتم اتخاذها على المستويات المناسبة.

المراجعة الداخلية والخارجية المنظمة من قبل المؤسسات:

تقدم جامعة نيوكاسل فى أستراليا مثالاً لأساليب إدارة الجودة على مستوى الوحدات الأساسية والأفراد، وهى التى تم إعدادها والتحكم فيها بشكل صارم ومراقبتها من قبل رئيس المؤسسة.

لقــد تم تأســيس الجامعة عــام (١٩٦٥م) وتُعد حالياً ضمن أكبر عشــر جامعات للبحث فى أســتراليا. وقد عُيِّن مدير جديد للجامعة عام (١٩٩٢م) فى الوقت نفســه الذى طبقت فيه أســتراليا تقويم الجودة الخارجى. وقد أقام مدير الجامعة الجديد

المراجعات لمعظم النواحى المتعلقة بالجامعة، وتولى المسؤولية الكاملة لعملية الجودة. وشملت الأساليب التى تم استخدامها العناصر التالية:

المراجعة الذاتية الداخلية: تشكل المراجعة الذاتية للكلية جزءًا أولياً ومتكاملاً فى عملية التخطيط الإستراتيجى والمراجعة الخارجية للكليات التى تنظمها الجامعة. ويكمن الهدف من المراجعة الذاتية فى الآتي:

تعزيز جودة نشاطات الجامعة من خلال بيان أهداف كل كلية، وتحديد الأولويات، وتقويم المنهج الدراسى، وأساليب أصول التدريس، وتقويم برامج البحث، ومراجعة تخصيص الموارد.

وتوضح تقارير التقويم الذاتى للكليات أهداف كل كلية والنظر فى مدى تنفيذ هذه الأهداف وتوثيق الخطط اللازمة لمواجهة أوجه القصور والخطط اللازمة للتطوير المستقبلي. وكجزء من تطبيق التقويم الذاتي، يتعين على جميع الكليات والقسمين الإداريين الرئيسين أن يقوموا بوضع خطة إستراتيجية للكلية تسهم فى عملية التقويم وتدفعها من خلال الخطط الإستراتيجية المؤسسية الشاملة فى الجامعة (5-4-Lester,1998).

وقد استبقت التقارير المراجعات الخارجية التى تنظمها لجنة تطوير وتقويم الجامعة. وتم إقامة هذه اللجنة من قبل مدير الجامعة وتتبع له مباشرة. وتقوم اللجنة بإعداد الأسس المرجعية للمراجعات الخارجية بالتشاور مع العمداء.

المراجعة الخارجية: تقوم لجنة تطوير وتقويم الجامعة بتوجيه عمليات المراجعة الخارجية من خلال وضع الأسس المرجعية، واستقبال التقارير من المراجعين الخارجيين والتعليق عليها ومن ثم إحالتها إلى الكليات المعنية أو القسم الإدارى المختص، وإلى المجلس الأعلى للجامعة، وإفادة مدير الجامعة عن سير العمل فى تنفيذ تقارير المراجعات خلال الفترة الزمنية المحددة. وتتم هذه المراجعات على مستوى الأقسام وفق الاحتياج لذلك.

مراجعة المقررات التعليمية: يتولى مجلس إدارة الكلية تنفيذ هذه المهمة فى دورات خمسية متواصلة (كل خمس سنوات)، ويتم رفع التقارير الخاصة بهذه المراجعة إلى المجلس الأعلى للجامعة. وتغطى المراجعات المسائل مثل: حجم العمل، والموارد، والمرافق، ورضى الطلاب وأصحاب العمل.

الإستراتيجية الخمسية لتطوير التدريس والتحصيل العلمي: يتم تصميم هذه الإستراتيجية لتحسن جودة المنتج الدراسى والتدريس، وربطهما بإستراتيجية الميزانية

لمدة خمس سنوات. ويتم تنفيذها من قبل لجنة تتبع مباشرة لمدير الجامعة. ويتعين على الكليات أن تبرر الاحتياج لأى مادة يُوصى بإدخالها باستمرار فى المنهج الدراسى.

الممتحن الخارجى: يتم تعيين ممتحنين خارجيين لتحديد الدرجات على مستوى درجة الماجستير والدكتوراه، بهدف التأكيد على أن الدرجات العليا التى تمنحها الجامعة تتم حسب المقاييس العالمية.

إجراءات تعيين هيئة التدريس: يملك وكيل مدير الجامعة الصلاحيات الكاملة المتعلقة بقرار ملء وظيفة الأستاذ والأستاذ المشارك وعميد الكلية. ويتم تقويم العمداء كل سنة، كما يجوز إجراء ذلك التقويم فى أى وقت من قبل وكيل مدير الجامعة. ويتم إجراء التقويمات من قبل مقّوم مستقل يرفع تقريره إلى مساعد نائب مدير الجامعة الذى يقوم بدوره بمناقشة التقارير مع العميد ويرفع تقريراً بذلك إلى وكيل الجامعة. وعندما تنتهى فترة عمل العميد يتم استخدام التقويم لاتخاذ قرار حول استمراره فى الوظيفة. وبالنسبة لتعين الأساتذة والأساتذة المشاركين، يقوم وكيل الجامعة بتعين اثنين من الأكاديميين المميزين من الخارج للمشاركة فى لجنة الاختيار.

التقويمات المتعددة للأغراض المتعددة:

لقد تم توضيح التنوع والشمولية فى الترتيبات الخاصة بالإدارة المؤسسية للجودة فى دراسة حالة الجامعة الحرة فى بروكسل. وقدمت الدراسة عدداً من الأمثلة عن نشاطات إدارة الجودة التى ظل بعضها قائماً لعدد من العهود، فى حين أن البعض الآخر يُعد حديثاً. وتندرج هذه النشاطات تحت مسؤولية جهات متنوعة قائمة فى الجامعة إلى جانب بعض اللجان المؤقتة.

وتغطى أنظمة وعمليات الجودة الموضحة فى دراسة الحالة، التعيين، وفترة تولى الوظيفة بالنسبة لهيئة التدريس، وتقويم الطلاب الخاص بأداء التدريس، وتنمية المهارات للعمالة الإدارية والفنية، واختيار وتمويل مشروعات البحث والتدريب المستمر وتدريب ما بعد التخرج. وقد أقام كاتب دراسة الحالة وصفاً ليس لأساليب ومعايير التقويم المستخدمة فى كل حالة فحسب، وإنما متابعة الإجراءات التى تم اتخاذها أيضاً باعتبارها جزءاً من عملية إدارة الجودة، ومن ذلك على سبيل المثال:

«أى عضو فى هيئة التدريس يتلقى تقويم أداء سلبى فى تقويم الطلاب يتم تشجيعه بشدة للاجتماع بالطلاب ومناقشة الأسباب حول ذلك القرار والبحث عن الحلول

المكنــة. وإذا كان ذلك هو أول تقويم ســلبى، يتم دعــوة العضو هيئة التدريس المعنى لمناقشــة المشــكلة مع رئيس لجنة التدريس بمشاركة أحد أعضائها من الطلاب للنظر فى المشكلات، والخروج بتصورات لحل الوضع» (Bodson,1998:33).

وفــى حالة تكرار التقويمات الســلبية يتم تصعيد الإجــراءات المتخذة، ففى تكرار التقــويم الســالب للمرة الثانية يتم تحذير عضو هيئــة التدريس المعنى من قبل عميد الكليــة، وإذا تكرر ذلك للمرة الثالثة يتم رفــع الأمر إلى رئيس الجامعة وإفادة مجلس الكلية (ص ٣٤). وقد أورد كاتب دراســة الحالة أن تحســن الأداء يأتى عادة بعد مثل تلــك الإجراءات. ورغم صعوبة تنفيذ الإجــراءات التأديبية على عضو هيئة التدريس المتعاقد على أســاس فترة محددة، إلا أن ذلك لم يحدث. لكن بالنســبة لأعضاء هيئة التدريــس المتعاقدين على أســاس فترة غير محددة، فقد كانــت هناك حالات عديدة للتقويم الســلبى، والتى على إثرها فضل أعضاء هيئة التدريس المعنيون عدم التقديم لتجديد عقودهم أو ببساطة تقديم استقالاتهم.

وعلى غرار نشــاطات إدارة تقويم الجودة فى الجامعات، توضح دراسة الحالة عدداً من المبادرات التى تم اتخاذها من أجل التعامل مع بعض المشكلات. إحدى هذه المشكلات تتعلق بطلاب الســنة الأولى الذين يحققون درجات دون المستوى. وبينت دراسة الحالة طبيعة المشــكلة ونوع المســاعدة التى يتم تقديمها للطلاب من أجل حل المشــكلة (مثل دورات تدريب إضافيــة، دورات تقويم ذاتى، دورات توجيهية لزيادة المشــاركة، تعريف بالموارد، ندوات خاصة، إرشــادات حول اســتخدام المكتبة). وقد تم تقويم فعالية هذه العناصر المساعدة المتنوعة من خلال استبانات للطلاب (قبل وبعد) الاختبارات.

إن هذا النوع من عملية حل المشكلات من قبل إدارة الجودة، يتضمن ثلاث خطوات هى: تحديد المشكلة، والإجراءات المقدمة لحل المشكلة، وتقويم أثر الإجراءات. وتُعد هذه الإجراءات من الوســائل المشتركة فى الجامعات رغم وجود أمثلة لا تضع اعتباراً للخطوة الثالثة، بل حتى الخطوة الثانية.

قررت جامعة بروكســل الحرة عام (١٩٩٤م) أن تقوم بتقويم شــامل للجودة يشمل جميع قطاعات الجامعة. وكانت هناك أسباب داخلية وخارجية لذلك التقويم. وتتضمن الأســباب الخارجية الحاجة إلى الاســتعداد لإمكانية تطبيق تقويم خارجى، لكن فى الوقت نفســه لعكس مضمون التشــريعات الأخيرة حول التعليم الجامعى، والدرجات الأكاديمية، والرغبة فى تأكيد الشــفافية للجهات الخارجيــة. وقد تم إجراء التقويم الشامل على نطاق الجامعة على ثلاث مراحل هى:

١ - جمع المعلومات والتحليلات التفصيلية من كل قسم/ قسم.

٢ - توحيد التوجهات العامة مبدئياً بواسطة الكليات.

٣ - توحيد التوجهات من قبل هيئة التدريس.

وتوفر الوثائق الناتجة عن هذا العمل، قاعدة لإعادة تنظيم البرامج (بشكل واسع)، ولضبط عبء العمل للهيئة الأكاديمية والعلمية. وتستخدم أيضاً مرجعاً لتطوير سياسيات فعلية للكلية تختص بهيئة التدريس وموارد للأجهزة. وهكذا ستوفر المستندات التوجيهات للتقويم الداخلى والخارجى، ويمكن أن تعتمد عليها الجامعة بشكل مفيد فى التعامل مع السلطات العامة فيما يتعلق بالتمويل أو التعريف النظامى للمنهج الدراسى للجامعة (Bodsen,1998- 54).

لقد أوضحت دراسة الحالة التقويم بشيء من التفصيل، وتضمنت تحليلاً لأهداف كل برنامج أكاديمى فيما يتعلق بسمات المهارة المتوقعة من الخريجين، ومراجعة كل مقرر على وجه الاستيعاب فى البرامج من ناحية اتساقه الداخلى واتساقه مع المقررات الأخرى فى البرنامج، وأخيراً التوافق بين البرامج. ونتيجة لهذه النشاطات (التى لم تكن قد اكتملت عند كتابة دراسة الحالة)، تم الاعتراف بشكل كامل بعدد من البرامج الأكاديمية.

تُعد دراسة الحالة الخاصة بجامعة بروكسل مثالاً جيداً لنشاطات إدارة الجودة المتعددة التى تم تطبيقها لأغراض متعددة بعضها داخلى والآخر خارجى. وبعض هذه النشاطات قائم منذ مدة طويلة وتمثل جزءاً من العمليات النظامية فى الجامعة، فى حين أن البعض الآخر تمثل نشاطات خاصة تتم لمرة واحدة استجابة لمشكلات أو ظروف معينة.

التقويمات على مستوى أعضاء هيئة التدريس:

تبين العديد من دراسات الحالة نشاطات التقويم التى أجريت فى كليات وأقسام معينة. وكما هو الحال فى التقويمات على نطاق المؤسسة، فقد تم إجراء التقويمات المذكورة لأسباب متنوعة، بعضها خارجى والبعض الآخر داخلى يختص بالكلية أو القسم المعين. وقدمت جامعة هلسنكى أمثلة عديدة لنشاطات التقويم التى تم إجراؤها فى كليات أو أقسام معينة.

فقد قامت كلية العلوم بإجراء التقويم الذاتى والتقويم الدولى على جميع أقسامها خلال العامين (١٩٩٣ - ١٩٩٤م).

ومن خلال التقويم الذاتى تم بحث حالة الكلية وعناصر القوة فيها والمعوقات لفاعلية أداء وظائفها، وكذلك الإجراءات التى يجب أن تتخذها من أجل تحسين كفاءة الكلية وتمكينها من مقابلة التحديات العلمية والاحتياجات التعليمية الجديدة (Hyrarinen,1998:15).

وجــاء بعد التقويم الذاتى، تقويم مجموعــة الزملاء الدولية، وقد أدت مجمل هذه العمليات إلى خلاصات وتوصيات حول الأقسام القائمة بذاتها والعلاقات بينها. وقد أورد كتّاب دراسة الحالة أن معظم تلك التوصيات تم تنفيذها.

لقــد تم إجراء تقويم ذاتى فــى كلية العلوم الاجتماعية فى العام (١٩٩٣م) من أجل الأهداف التالية: تطوير قوة ومرونة مستوى المحتويات والهياكل، والحصول على درجة هيكلية مناسبة اجتماعياً، وتأكيد أن كمية ونوعية التعليم تلبى احتياجات سوق العمل، وتطوير نظام لتقويم الجودة مناسب لأساليب الكلية.

ولقد تم إنشــاء لجنة تطوير التدريس بالكلية للإشــراف على عملية التقويم، ولم تحاول هذه اللجنة فرض نموذج قياســى للتقويم على الأقســام. وعلى كل حال، أشار كتّاب دراســة الحالة أنه فى كثير من الأقســام ظلت التقويمات المنتظمة شيئاً جديداً غير مألوف أو فى مراحله الأولى (Hyrarinen,1998:22).

تم أيضاً توضيح نشاطات متنوعة للتقويم فى كليات أخرى بجامعة هيلسنكى، حيث تم فى قسم الاقتصاد تقويم فعالية القسم.

«لقد أراد القســم أن تقوّم بشكل خاص إدارة الوقت الفردية، نظراً لأن كل تكاليف التشــغيل الخاصة بقســم الجامعة مرتبطة بعمل الأفراد والتدريس، وعلى الرغم من ذلك ليســت معروفة ومفهومة بوضوح. وقــد تم تجميع البيانات الخاصة بإدارة وقت الأفــراد بين العامين (١٩٩٢ - ١٩٩٤م). كما تم إعداد برنامج للحاســب الآلى للقيام بالمتابعة والتقويم، وقد وجد نموذج القســم لتقويم ومتابعة إدارة الوقت وكذلك نشــر نتائج التقويم، اهتماماً واسعاً فى الجامعة» (Hyvarinen, 1998:30).

وفــى هيلســنكى تم إجراء تقويمــات أخرى مبنية على فرع دراســي، ســواء دون رغبة الوحدات الأساســية المعنية أو كجزء من التقويمات الوطنية والدولية فى مجال الموضــوع. وهذه التقويمــات لا تتقيد بالنموذج القياســى الجامعى ولا تعكس غرض الجامعة الأساســى، وتم تنفيذ بعض نشــاطات التقويم على مســتوى الجامعة، لكنها كانت متعلقة بمشروعات غير دراسية مثل العمليات الدولية، والتعاون الإقليمى، وإدارة الجامعة.

ويبين عدد من دراسـات الحالة الأخرى نشـاطات التقويم التى تمت على مستوى الكلية أو القسـم. وهذه التقويمات يمكن تنفيذها بشـكل مسـتقل عن الجامعة الأم، لكنهـا يمكن أن تعكس المسـائل والاهتمامات الوطنية والدولية فـى مجال الموضوع. ومثال لذلك هو تقويم الهندسة فى جامعة المكسيك الوطنية المستقلة.

تعتبر كلية الهندسـة فى جامعة المكسـيك الوطنية المستقلة، كلية كبيرة قائمة منذ فترة طويلة وتتمتع بسمعة وطنية ودولية كبيرتين. وعمليات المراجعة والتحديث ليست جديـدة على الجامعة، فقـد تم فيها تقويم للمنهج الدراسـى والتنظيم الأكاديمى فى الأعوام (١٩٤٤، و١٩٥٨، و١٩٦٧، و١٩٧٩، و١٩٩٠م). وفى العام (١٩٧٩م) تم تكوين لجـان لكل مجال من المجالات الدراسـية الرئيسـية عُهدت إليها المراجعة المسـتمرة لمحتويات المنهج الدراسـى (Rojo,1998:26). وفى العام ١٩٩٢م تم تكوين مجموعات استشارية خارجية لقسم خريجى الكلية.

«أُجـرى تقـويم جديد على كلية الهندسـة بين العامـين (١٩٩٣ - ١٩٩٥م) على مرحلتين: المرحلة الأولى ركزت على دور العلوم الأساسية فى المنهج الدراسى للهندسة، وتضمنت المرحلة الثانية التعديلات والتغيرات المحددة فى كل مجال فى الهندسة.

وقـد تم تنفيـذ التقويم فى بيئة صعبة تحتـدم فيها المنافسـة الدولية والتغيرات الشـاملة بما فى ذلـك تأثيراتها ومضاعفاتها على إعداد المهندسـين، وعلى المراجعة والتطوير الداخلى والدولى، وعلى عملية الاعتماد التعليمى، وإصدار الشهادات المهنية نتيجة للعولمة، وعلى التحليلات الخاصة بتطوير فرع الدراسة والابتكارات التقنية ذات العلاقة بمجال الهندسـة والتصدى للمشـكلات الجديدة الكثيرة التى تواجه المجتمع وأثرها فى مختلف فروع الهندسة» (Rojo,1998:26).

وشملت المدخلات الخارجية فى التقويم ، نتائج دراسة جمعية المهندسين الأمريكيين التـى تم الانتهاء منها عام (١٩٩١م)، والتى تناولت المحتويات المناسـبة لعلوم الفيزياء والرياضيات والكيمياء فى منهج دراسـة الهندسة، وإرشادات التقويم الوطنية التى تم إعدادها من قبل اللجان المؤسسـية الداخلية لتقـويم التعليم العالى، ودلالات اتفاقية التجارة الحرة لشـمال أمريكا بين كندا والمكسـيك والولايات المتحدة الأمريكية، وهى تدعو إلى تبادل الخدمات المهنية بما فى ذلك الخدمات الهندسـية (بما يعنى تنسـيق الاعتماد والتسجيل). وقد قامت كلية الهندسة أيضاً، بإعداد دراسة عن المهنة وإمكانيات التطوير المهنى وخبرات خريجيها، ومن ثم أُدرجت نتائج الدراسة فى التقويم.

وكونــت الكلية لجنة خاصة للقيام بالمراجعة. وتُقدم دراســة الحالة نموذجاً جيداً عــن كيفية أن التقويم الذى يتم داخلياً، يمكــن أن تكون له توجهات خارجية قوية وأن يكون مصدراً للمعلومات ومعياراً للتقويم، كما قدمت مثالاً عن إمكانية أن يكون التقويم الداخلى حاسماً وفاعلاً.

أشــار التقويم فى مرحلته الأولى إلى أن البرنامج قديم غير مواكب للعصر، يفتقر إلــى الوضوح فيما يتعلق بأهدافه فى خطة الدراســة، وكذلــك البرنامج ذو المحتوى المتكرر، والبرنامج الذى لا يســتخدم العلوم الأساســية، إضافة إلى البرنامج الذى لا يوجد فيه توازن بين الموضوعات الرئيسة والمحيطة به (Rojo,1998:28).

لقد أدى التقويم الشامل وتجديد البرنامج إلى تغيرات عديدة:

«إلى جانب مشــاركة جهات مختلفة مختصة بالكلية على مستوى الكلية والمؤسسة، يمكن القول إن الكلية بأكملها أصبحت مشــاركة فى العملية، وترمى النقطة المرجعية الرئيســة فى التقويم إلى تحقيــق توازن بين الاعتبارات الدوليــة والمعايير النموذجية وكذلــك تحقيق توازن فــى عوامل ربــط النواحى المحليــة والمؤسســية، إضافة إلى تحقيق المعايير التى ظلت دوماً تُســتخدم لتحســين الجودة المهنية لخريجى الهندسة» (Rojo,1998:29).

وقــد أدت المراجعة إلى تغيرات فى التوجيه الأكاديمى والمنهج الدراســى والثقافة الأكاديمية.

خاتمة:

يصعب الحكم، فى فصل واحد، على السلســلة الواســعة من أساليب إدارة وتقويم الجودة الموضحة من قبل كتاب دراســات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى؛ إذ إن بعضها ظل قائماً منذ إنشــاء الجامعات نفســها، لكن الكثير نشأ حديثاً وعكس التغيرات التى تحدث فى التعليم العالى فى الدول المشــاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى العليم العالى.

لقــد تم إقامة معظم نشــاطات إدارة الجــودة الموضحة فى دراســات الحالة، من قبل المؤسســات نفســها أكثر من كونها فرضت على المؤسسات من قبل وكالات الجودة الوطنيــة. وعلى كل حال، فإن تغيير الأوضاع الخارجية يرجع إلى كثير من الأســاليب الجديدة لإدارة الجودة. وشملت أنظمة التطوير على نطاق المؤسسة إدخال المراجعات

المنتظمة للموضوع، والاستخدام الواسع الانتشار لمسوحات الطلاب. والأنماط الجديدة للمسؤولية – تجاه الدولة والمستهلكين والمجتمع الأكاديمى – دعت إلى أشكال جديدة لإدارة الجودة. وقد أدى ذلك، فى بعض المؤسسات، إلى تقوية عمليات الإدارة المؤسسة بصورة عامة والتى كانت الخطوط الواضحة للمسؤولية الداخلية تمثل جزءاً مهماً. وفى المقابل هناك حاجة لإدارة الجودة المؤسسة القوية نظراً للتعقيدات الكبيرة الخارجية والحاجة إلى اتخاذ القرارات السريعة لإحداث التغيرات التى تعتبر ضرورية لتأكيد النجاح المؤسسى لاحقاً وضمان استمراره.

إذا كان من الظاهر أن تقويم الجودة، يقدم أداة مفيدة للإدارة فى كثير من المؤسسات، فإن ذلك لا يعنى بالضرورة أنها تدعم قيم الإدارة المتعلقة بفرع الدراسة أو المجتمع الأكاديمى الواسع. ويبقى التقويم من قبل الزملاء أهم الوسائل لتقويم الجودة ويسانده بشكل كبير مسوحات الطلاب التى تستعين بالمعلومات والخبرات الخارجية، كما تعكس الضغوط والقضايا الخارجية.

ماذا يعنى ذلك فيما يتعلق بدور وكالات الجودة الوطنية؟

رغم أن معظم الدول التى شاركت فى دراسة الإدارة المؤسسة فى التعليم العالى لديها وكالات للجودة، إلا أن نشاطات هذه المؤسسات تم إحالتها إلى خلفية دراسات الحالة المؤسسة. وقد اتضح فى عدد من المؤسسات أن إيجاد وكالة للجودة قد حفز إدخال مزيد من أنظمة الجودة الرسمية على النطاق المؤسسى. كما أن وجود الوكالة ومتطلباتها يمكن أن يؤثر فى المقياس الزمنى وموضوعات التركيز فى المراجعة الداخلية.

وعلى الرغم من أن هذه الوكلات لا تأتى فى المقدمة، إلا أنه لا يمكن إغفال أهميتها: لأنها كانت فقط إحدى العناصر فى الزخم الواسع والمتزايد للاعتبارات الداخلية والخارجية التى تؤثر فى أساليب إدارة الجودة فى المؤسسات.

لقد بدأنا هذا الفصل بما أورده مارتن تراو (Martin trow) أن الجامعات لها ترتيبات قائمة منذ زمن بعيد لتأكيد جودة عملها. وعلى كل حال أوضحت دراستنا أن الظروف المتغيرة داخل وخارج المؤسسات قد استدعت تعزيز تلك الترتيبات بأخرى جديدة.

تعد إدارة الجودة رسمية أكثر من كونها غير رسمية ، وواضحة أكثر من كونها ضمنية، ويتم تنظيمها والتحكم فيها إدارياً، كما أنها أكثر تكرارًا وأكثر شمولية.

وتســتخدم إدارة الجودة أســاليب متعددة لأغراض متعددة. بل أصبحت آلية مركزية فى إدارة التغير المؤسسى فى التعليم العالي.

ملاحظة:

١ – كاتب دراسة شــرح معنى هذه المصطلحات على النحو التالى: ضبط الجودة: يتعلق بالترتيبات (الإجراءات – المعايير – التنظيم) فى إطار مؤسسات التعليم العالي، والتى تثبت أن التدريس والتقويم يتم تنفيذها بصورة مرضية. تأكيد الجودة: يشــمل جميع السياســات والأنظمة والعمليات الموجهة نحو تأكيد صيانة وتعزيز جودة التعليم المقدم فى التعليم العالى (Daniels 1998:29).



الفصل السابع

أثر تقويم الجودة من خلال المكافآت

مقدمة:

تستهلك إدارة وتقويم الجودة فى التعليم العالى وقتاً كبيراً حسب ما تم توضيحه فى الفصلين السابقين بغض النظر عن الطرق المستخدمة. كما أن هيئة التدريس فى التعليم العالى تعانى ضغوطاً متزايدة نتيجة كل الأسباب التى تم مناقشتها فى الفصلين الثالث والرابع والتى تتضمن ضغوطاً كثيرة ومختلفة من الطلاب، ومن المناهج الحديثة فى مجالات جديدة، ومن التوسع فى المعرفة وكذلك من طلبات البيروقراطية الجديدة وغير ذلك، وأصبح الوقت لممارسة نشاطات إضافية يزداد ندرة.

ونادراً ما يكون تقويم الجودة نشاطاً تطوعياً بالنسبة للأشخاص الذين يضطلعون بذلك. فهناك درجات متفاوتة من الضغوط - من المؤسسات الخارجية ومن إدارة الجامعة ومن الأحداث الخارجية - تكون دائماً موجودة. وتشارك هيئة التدريس فى تقويم الجودة؛ لأن عليها أن تقوم بذلك مهما كان الحماس أو الالتزام الذين يمكن أن تحققهما تجاه المهام، أو تكتسبها خلال تنفيذ تلك المهام. لذا فإن السؤال حول ما إذا كان كل ذلك جديراً بالاهتمام، وإذا كان الوقت والموارد الموجهة لإدارة وتقويم الجودة قد يتعذر استغلاهما كى تستخدما بطرق مختلفة يمكن أن يتم طرحهما فى المؤسسات المعنية بذلك. وهل تحقق الجودة فوائد تفوق تكلفتها؟ وهل تحقق أثراً؟ وإذا كان كذلك ففى أى شيء يكون هذا الأثر؟

سوف نتناول فى الفصول الثلاثة القادمة أنواعاً مختلفة من الأثر الناتج عن تقويم الجودة فى مؤسسات التعليم العالى. وتُعد مشكلة تحديد السبب إحدى الصعوبات الرئيسة فى تقويم الجودة. وفى المؤسسات التى تحدث فيها تغيرات كثيرة، يصعب اكتشاف التأثير المستقل لأى عامل من العوامل. ودائماً يتم إفادتنا بأن التغيرات تمت استجابة لتقويم الجودة «كانت ستحدث بأى شكل» ولا شك أن بعضها سوف يحدث.

فى هذا الفصل، سوف نتناول فى البداية بعض المصاعب المتعلقة بتوضيح مفهوم أثر تقويم الجودة، ثم ننظر فى مدى حدوث ذلك من خلال المكافآت المتعلقة بنتائج التقويم.

تحديد مفهوم الأثر:

لقد أشـرنا فى الفصل الثانى إلى أربعة مستويات مختلفة من الأثر تشمل: النظام، والنواحى المؤسسـية، والوحدة الأساسية، والفرد. ونود أن نضيف إلى هذه المستويات المختلفة أسـئلة حول الآليات (كيف يحدث الأثر)، وأسـئلة عن التوقيت (متى يحدث الأثر؟)، وأسـئلة عن المؤسسة (من الذى يحدد الأثر؟) ثم نقوم فى النهاية بالتمييز بين الأشـكال المباشرة وغير المباشـرة للأثر. وبعد ذلك نستخدم هذا التمييز بين أشكال الأثر لمناقشة ماهية أثر تقويم الجودة.

والأسـئلة الخاصة بالآليات والتوقيت والمؤسسة متصلة بعضها ببعض. وقد قمنا بتناول كل واحدة منها بشكل منفصل فى أدناه لأغراض مفاهيمية وهيكلية، ولكن عند مراجعة أمثلة حالات الدراسـة المقدمة من الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى سوف نرى كيف أن تلك الأسئلة متعلقة بعضها ببعض.

وسـوف نشـير إلى ثلاث آليات للأثر فى الفصل السابع إلى الفصل التاسع، وهى الأثر من خلال المكافآت، والأثر بواسـطة تغير السياسات والهياكل، والأثر بسبب تغير ثقافـات التعليم العالى. وسـوف نناقش لاحقاً هذه الآليـات الثلاث مع بعض الأمثلة المتصلة بها. وفى هذا الخصوص نود أن نبين العلاقة بين الأثر وبعض نواحى أساليب التقويم التى تمت مناقشـتها سـابقاً. وهكذا، فإن الأثر بواسطة المكافآت سيكون فى الغالب هو الدالة «للنتيجة المنشـورة» للتقويم، وخاصـة فيما يتعلق بطبيعة أية أحكام موجزة (عددية أو خلافه) وتأثيرها فى التمويل والسمعة والنفوذ وما شابه ذلك. أما الأثر بواسـطة تغير السياسات والهياكل فمن المرجح أن يأتى استجابة للنمط الشامل «لمنهجيـة تقويم الجودة الداخلى» حيث إن المؤسسـات تنظم نفسـها لتلبية متطلبات التقـويم الخارجـى. لكن، إضافة إلى ذلـك، إن الأثر الخاص بالسياسـة والتغيرات الهيكلية يمكن أن تنشـأ اسـتجابة «للتوصيـات» التى تم تضمينها فـى تقارير تقويم معين يتعلق إما ببرامج أو إدارات معينة أو بالمؤسسـة كلها. والتأثيرات بواسـطة تغير الثقافات يُرجح أن ينشـأ من تجارب «عملية التقويم الذاتي» وتأثيرات إجراءات تقويم الجودة المؤسسـى». ويوضح الشكل (٧ – ١) أدناه موجزاً للعلاقة بين أساليب التقويم وآليات الأثر.

الشكل (٧-١) أساليب التقويم وآليات الأثر

	آلية التأثير		
أسلوب التقويم	المكافآت	الهيكل والسياسات	الثقافات
التقويم الذاتى			*
تقويم الجودة المؤسسى		*	*
تقارير التقويم الخارجى	*	*	

وعندما ننظر إلى التدرج الزمنى للأثر يمكن أن نتوقع اختلافات حسب الآليات والأسلوب. وبناء على ذلك فإن تغير الثقافة يُرجح أن يكون بطيئاً وأن يحدث خلال عدة سنوات. وتعد الاتجاهات والسلوكات المتعلقة بالتدريس والعلاقات مع الطلاب مهمة بالنسبة للثقافات الأكاديمية والمفاهيم الذاتية؛ إذ إنها عميقة الجذور يتعذر تغييرها بسرعة إذا لم يتعذر تغييرها أصلاً. واقترح أحد كتّاب دراسة الحالة فى مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى أن التغير الثقافى الجوهرى يمكن تحقيقه فقط من خلال التهيئة الاجتماعية لجيل جديد من الأكاديميين. أما التغيير الهيكلى والتغيير فى الأساليب يمكن أن يحدث «مبدئياً» بسرعة أكثر رغم أن الإجراءات المؤسسية لاتخاذ القرار تكون عادة بطيئة ومزعجة. وعلى كل حال، يمكن أن يؤدى التقويم الخارجى الحاسم إلى الإسراع فى الإجراءات المؤسسية. أمّا أثر تقويم الجودة بواسطة المكافآت فيمكن أن يكون فورياً إذا كانت المكافآت مادية، وتدريجياً إذا كانت المكافآت معنوية تتعلق بالسمعة.

ويمكن لتقويم الجودة أن يُحدث أثراً فى المؤسسة حتى قبل تنفيذه. فبمجرد الإدراك بأن ذلك سيحدث يمكن أن يسبب تغيراً فى السياسة والإجراءات قبل إجراء التقويم. كما أن إعداد التقويم الذاتى وعملية الاستعداد لزيارة التقويم الخارجى يمكن أن تكون محفزة أو مثبطة أو وسطاً بينهما، ويمكن أن تتأثر علاقات هيئة التدريس والمفاهيم الفردية والجماعية بذلك. كما أن تقارير زيارات التقويم والتوصيات التى ترفع، يمكن

أن تساعد فى وضع جدول أعمال للتغيير بعيد المدى فى القسم أو المؤسسة، لكن أيضاً يمكن إغفالها نهائياً .

إن أثر المؤسسة (مثل: من هو المسؤول؟) يرتبط بالمسائل الخاصة بالمستوى والآلية. ويتم تحديد الأثر بواسطة المكافآت بشكل كبير خارج نطاق المؤسسة عن طريق الحكومات والأسواق والمجتمع الأكاديمى الواسع، رغم أن الإدارات المؤسسية فى بعض البلدان قد تختار توزيع مكافآت مادية وفقاً لنتائج التقويم. ويُرجح أن يتم تحقيق الأثر بواسطة السياسات والهياكل من خلال عملية الإدارة المؤسسية، فى حين أن التغيير الثقافى هو فى الأساس موضوع للوحدات الأساسية / والإدارات وأفراد أعضاء هيئة التدريس. ويبين الشكل (٢) أدناه موجزاً لهذه العلاقات.

لقد بين عدد من الكتّاب الفرق بين أشكال الأثر المباشر وغير المباشر (Valimaa، 1997؛ Massen and Westerheijden). وتُعد التغييرات التى تتم نتيجة للتوصيات المضمنة فى تقرير التقويم (الخارجى أو الداخلى) أمثلة للأشكال المباشرة للأثر، مثلها مثل القرارات المالية أو قرارات الاعتماد التى تأتى بعد التقويم الخارجى. أما التغييرات فى الثقافة وفى العلاقات بين هيئة التدريس (بما فى ذلك تطوير أساليب إدارية جديدة هى أمثلة للآثار غير المباشرة).

شكل رقم (٧-٢) كيفية تأثير تقويم الجودة فى المؤسسات

	الأساليب	مقياس الوقت	المشاركون
المكافآت	تقارير تقويم الجودة الخارجى	المالية – فوراً السمعة – طويل المدى	المجموعات الخارجية الإدارة المؤسسية
الهيكل والسياسات	تقارير الجودة المؤسسى التقارير الخارجية	يعتمد على اتخاذ القرار المؤسسى	الإدارة المؤسسية
الثقافات	التقويم الذاتى تقويم الجودة المؤسسى	طويل المدى	الوحدات الأساسية أفراد هيئة التدريس

وتعتبر الآثار القائمة على التمويل فى الغالب آثاراً غير مباشرة. والآثار المباشرة على جزء واحد من المؤسسة يمكن أن تكون غير مباشرة على الجزء الآخر. ويمكن القول إن الآثار غير المباشرة لتقويم الجودة هى الأكثر تأثيراً والأطول بقاءً.

الأثر من خلال المكافآت:

لقد أوضح فان فوت وويسترهيجدن (Van Vught and Westerheijden) فى تقريريهما إلى الاتحاد الأوروبى والذى يُستشهد به كثيراً، عدم وجود رابط مباشر مع التمويل باعتباره عنصراً خامساً فى نموذجهما العام لتقويم الجودة (علماً أن العناصر الأربعة الأخرى تشمل المؤسسة التنسيقية ما بعد المستوى - التقويم الذاتى مراجعة الزملاء - التقارير المنشورة). (Van Vught and Westerheijden,1993). وعلى كل حال، وخلافاً للعناصر الأخرى، يبدو أن هناك قبولاً قوياً فيما يتعلق بالعنصر الخامس فى النموذج. وهناك أسباب مفهومة لذلك، فالنتائج المالية لتقويم الجودة تدخل المكافآت والعقوبات فى العملية، وبذلك تؤكد أن يقوموا بتغيير طبيعتها.

وقد حدد مارتين تراو (Martin Trow) فارقاً حاداً بين التقديرات المتعلقة بالتعلم، والتقديرات المتعلقة بالإقناع (Trow,1996)، ومن الواضح أن التقديرات أو تقويمات الجودة التى لها نتائج مالية ستكون من نوع التقديرات المتعلقة بالتحفيز. والمهم، من سيكون ناقداً للذات إذا كان هناك عقوبات مالية للقيام بذلك؟ لذلك، أصبحت عملية التقويم تتعلق بالتحفيز والعلاقات العامة، بل ربما أصبحت تشمل الخداع بدلاً من إعلاء شأن التعلم ونقد الذات.

ويجب أن لا تكون هناك نتائج مالية معلقة على نتائج التقويم لأنها ستصبح ممارسة للعلاقات العامة. وفى هذا السياق، فإن أى نتيجة محتملة ذات قيمة بالنسبة للناس الذين يتم تقويمهم (سواء بالتقويم الذاتى أو الخارجي) سوف يشجع محاولات التلاعب فى العملية من أجل تحقيق النتائج المرغوب فيها.

وقد جاء مثال مفيد فى هذا الشأن من الدراسة التى قمنا بها فى بريطانيا عام (١٩٩٦م) حول أثر نظام تقويم الجودة فى مجلس تمويل التعليم العالى (Brennan, Frederiks and Shah,1997). ولقد تم تقديم هذا النظام عام (1993م) وشملت التقويم الذاتى وجاء بعدها تقويم خارجى وضعت نتائجه على ثلاث فئات (ممتاز - مرض - غير مرض) وقد تمت عملية التقويم على مستوى الخاضعين للدراسة وكان المقصود منها التركيز على جودة التدريس والتعلم. وكان الهدف من المشروع تقصى أثر هذه العملية على أول (١٥) من الخاضعين للدراسة.

لقد أدت معطيات التصنيف على ثلاث درجات إلى تركيز الانتباه على نتيجة التقويم. ورغم أن تقريراً يضم نحو (٣,٠٠٠) كلمة قد تم كتابته حول كل تقويم، إلا

أن الاهتمام بالتصنيف كان هو الشغل الشاغل لكثير من الناس الذين أجرينا معهم مقابلات. لكن فى حالة التصنيف «غير المرضى» حيث تكون هناك نتائج مالية من التقويم، ومن ثم تجدهم غير مباشرين، كما أن النتائج الفعلية للتصنيف كانت حول السمعة والتصور الذاتى.

وعن كثير من الناس الذين أجرينا معهم مقابلات والذين لديهم خبرة بتقويمات الجودة، فإن التصنيف يعنى الكثير بالنسبة إليهم. كما أن المعرفة المسبقة بأن عملية تقويم الجودة ستكون نتيجتها التصنيف، وتحدث القلق لبعض الناس قبل عملية التقويم وأثناءها. وعلى كل حال إن البعض الآخر من الذين أجرينا معهم مقابلات كانوا مرتاحين تجاه عملية التقويم، وغير مهتمين نسبياً بالنتيجة. إذن ماذا يوجد خلف هذا التباين فى ردود الأفعال؟

يبدو أن هناك عدة عوامل لها تأثير حول الاستجابات المختلفة لتقويم الجودة فى بريطانيا:

العامل الأول: أن معظم المؤسسات التى شاركت فى البحث لديها خبرات فعلية سابقة لأنواع مماثلة من التقويمات التى أجرتها هيئة الاعتماد، ومجلس إقرار الشهادات الأكاديمية الوطنية. ورغم أن هذا الجهاز لم يكن موجوداً عند قيامنا بالبحث لكن ذكراه كانت موجودة فى الوعى التنظيمى للمؤسسات التى خضعت لسيطرته. ولهذه الأسباب لم يكن التقويم الخارجى يمثل شيئاً جديداً، وتعتقد هيئة التدريس (أحياناً بشكل خاطئ) أنها تعرف ما هو متوقع وأن التقويم أصبح شيئاً مماثلاً لطقوس مألوفة.

العامل الثانى: والذى أثّر فى الاستجابة هو الطريقة التى تعاملت بها الإدارة العليا تجاه تقويم الجودة فى المؤسسات، ورغم أن تلك الطريقة كانت مريحة فى حالات كثيرة، إلا أن بعض قيادات المؤسسات أبدت تذمراً حول ممارسة التقويم. وفى واحدة من حالات التذمر شارك رئيس المؤسسة التعليمية نفسه فى حضور حصص حول موضوع خاضع للتقويم فى وقت قريب. وحسب المعتاد تم ترتيب اجتماعات لهيئة التدريس وأخذت إحدى الكليات الهيئة الأكاديمية إلى فندق ريفى لمدة يومين لإعداد التقويم. وأياً كانت التحضيرات الأخرى التى تحققت من ذلك الأسلوب، فلا شك أنهم رفعوا العصى على هيئة التدريس المشاركة فى التقويم مشددين على الأهمية التى توليها المؤسسة للتقويم.

العامل الثالث: يتعلق بالسمعة القائمة للمؤسسة أو الإدارة التى يجرى تقويمها. وببساطة فائقة، إن المؤسسات أو الإدارات ذات السمعة العالية يكون لديها الكثير الذى

تفقده نتيجة تقويم الجودة. ففى المؤسسات التى يكون فيها المفهوم الذاتى الجماعى قائماً على أساس تصنيف ممتاز، فإن أى تقويم خارجى أقل من ذلك يُنظر إليه على أنه تقويم فاشل. وفى المؤسسات التى ليس لهيئة التدريس طموح بالحصول على تصنيف درجة ممتاز فى المقام الأول، يمكن لأى حكم جريء بوضعها فى درجة غير مرض أن يحدث دائماً صدمة. وهذه الأحكام الأخيرة نادرة الحدوث.

ويُعزى الدافع للاستجابة لنظام تقويم الجودة البريطانى إلى حد كبير إلى الملامح المتميزة لمنهجية التقويم، وبخاصة إلى الحكم المقتصر على الجودة على أساس ثلاث درجات. وقد تغيرت النواحى المنهجية لهذا النوع من التقويم رغم أن التصنيف العددى ما زال متبعاً. وهناك أنظمة أخرى قليلة تتضمن هذا النوع من النتائج القابلة للقياس، لكن مع ذلك فى حالة عمليات التقويم الخارجى تبقى المكافآت والعقاب غير مستبعدة فى مضمون كثير من دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. وكما هو الحال فى إمكانية المكافأة والعقاب عن طريق السمعة، فإن تقويم الجودة يمكن أن يتضمن المكافأة والعقاب عن طريق وضع المؤسسة أو البرنامج وعن طريق الدخل وكذلك عن طريق النفوذ. وسوف نناقش كل واحدة منها.

المكافآت الخاصة بتحديد الوضع الرسمى:

قد يكون تقويم الجودة المرتبط بالاعتماد هو المثال الأكثر شيوعاً عن كيفية تأثير التقويم فى الوضع. ولقد أصبح ذلك ممارسة عادية فى دول وسط وشرق أوروبا، وحل مكان الآليات النظامية للحكومات الشيوعية السابقة. وعند النظر إلى مكافآت تقويم الجودة، يتعين مراعاة من يقوم بتقديمها. ففى حالات أنظمة الاعتماد فى هذه الدول، تقول الإجابة دون أى تردد: إن الدولة تقوم بتقديمها. ويُعد نظام الاعتماد شرطاً مسبقاً للتمويل الحكومى وللاعتراف بالدرجات وشهادات الدبلوم (EC PHARE,1998a). وعلى العكس، فى الولايات المتحدة الأمريكية تجلب الاعتمادات المتعلقة بالجامعات المكافآت إلى السوق بدلاً من الحكومات الرسمية ومكافآت الدولة (Dill,1997).

وفى مناطق أخرى من أوروبا، إن الاعتمادات المرتبطة بتقويم الجودة غير شائعة. وعلى كل حال هناك طرق أخرى تمكّن تقويم الجودة من تحقيق نتائج تفضى إلى مكافآت الوضع من الدولة. وإحدى هذه الطرق هو منح الشهادات من قبل جهات مؤسسية مثل: الجامعة أو المعهد التقنى ... إلخ. وهذا الأمر يكتسب أهمية بالغة خلال فترات إعادة هيكلة النظام، كما حدث فى فنلندا خلال مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالي.

ويمكن إعطاء وصف أفضل لدراسة الحالة الخاصة بالمعهد التقنى بفانتا فى فنلندا باستخدام عبارات الكتّاب نفسها مثل: عبارة «الكفاح من أجل الترخيص». ويسمح نظام المعاهد التقنية فى فنلندا للمؤسسات الفردية أن تحقق وضعاً دائماً كمعاهد تقنية بعد مرحلة تجريبية أولية. وخلال فترة مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى كان معهد فانتا فى المرحلة التجريبية فشل فى المحاولة الأولية فى تحقيق الوضع المرغوب فيه عام (١٩٩٥م). ومن أجل الحصول على ترخيص دائم يتعين على المؤسسة التعليمية أن تلبى الاحتياجات التعليمية، وتستوفى معايير الجودة حسب شروط التعليم العالى (Antikainen and Mattila,1998:7). وكما جاء فى دراسة الحالة، فإنه من أجل الحصول على الترخيص يتم إجراء تقويم الجودة مع نشاطات تقويمية أخرى تتعلق بالتطور الداخلى للمؤسسة وإعطاء وصف للتقويم فى تقرير يعتبر حجر الزاوية لإستراتيجية وعمل المعهد التقنى لفانتا (ص ٥١). والتقويم المرتبط بالترخيص تم وصفه فى التقرير بأنه «عملية محبطة» أثرت سلبياً فى الدافع إلى العمل لدى هيئة التدريس والطلاب (ص ٥٢).

وكما هو شائعٌ فى تقويم الجودة المرتبط بمنح شهادات لها وضعها المتميز، إذ يتم تحديد المعايير الرسمية. وبالنسبة للحالة الخاصة بالمعهد التقنى الفنلندى كان هناك (١٢) معياراً دون تقديم مواصفات فى التشريع للمعنى المقصود من المعايير، وذلك حسب ما أورده كتّاب دراسة الحالة (ص ١٩). وقد وردت الإحباطات الخاصة بعملية الترخيص بطريقة مفصلة فى تقرير دراسة الحالة.

ويمكن للمعاهد التقنية المنافسة من أجل ترخيص دائم أو تجريبى أن تقدم لذلك الترخيص سنوياً، حتى الوصول إلى العدد المحدد للمعاهد التقنية ولمستوى الفرص المتاحة. وعملية التقويم التى تسبق منح الترخيص الدائم أجريت حتى الآن مرتين فقط، وفى كليهما يتم تعبئة نماذج مرحلية متدرجة من قِبل المعاهد التقنية المتقدمة للترخيص. ويتضمن النموذج مجموعة من الأسئلة، على غرار صيغة معايير الجودة الاثنى عشر الواردة فى القانون (Antikainen and Mattila,1998:7).

وبينما يمكن فهم هذا النوع من عملية التقويم بشكل واضح فيما يتعلق باحتياجات الحكومة للتحكم فى التحديد المؤسسى المهنى وإقراره، يبدو أنه ليس فى طبيعتها أن تحدث تغييرات أو تحسينات. وهذه النقطة تم إثباتها بشكل عملى فى فانتا من خلال العدد الكبير من التقويمات والتقديرات، التى تمت دون رابط مباشر مع عملية الترخيص. وقد تكون هناك أنماط مماثلة تحدث فى إطار أنظمة الاعتراف فى

وسط وشرق أوروبا (انظر دراسات الحالات الخاصة بكليات بيسينى وكلوزى الهنغارية وإلى التقرير النهائى لمشروع PHARE, EC PHARE,1998b). ومما تقدم يتبين أن نشاطات تقويم الجودة المرتبطة بمكافآت الدولة للوضع الرسمى قد لا تكون موائمة للأهداف الأخرى للتقويم مثل: التحسين والتغيير المؤسسى.

ويُعد التقويم المرتبط بالاعتراف والترخيص مثالاً قوياً لوظيفة مكافأة الوضع الخاصة بتقويم الجودة. وفى هذه الحالات يأتى فى مقدمة نشاطات التقويم السبب الرئيس لوجوده وبقائه. لكن هناك حالات أخرى يمكن أن يؤثر فيها تقويم الجودة فى الوضع. وفى هذا السياق تصف دراسة الحالة الخاصة بألبورج كيف أن تاريخ برامج الجامعة جاء بشكل غير مباشر ليصبح مهدداً نتيجة عملية التقويم الوطنية (Rasmussen,1997). وفى هولندا، رغم أن عملية التقويم لم تتم من قِبل جهات رسمية تابعة للدولة، إلا أن نتائج التقويم يمكن أن تستخدمها الوزارة، من خلال المفتشية الهولندية للمدارس، لإغلاق المرافق التعليمية ذات الجودة الضعيفة. وعلى كل حال، يجب أن نوضح أيضاً أن مثل هذه الصلاحيات نادراً ما يتم استخدامها (والتاريخ الشامل للبرامج استمر فقط فى جامعة أولبورج).

وفى الحالات التى تمتلك فيها الحكومات السيطرة النظامية على التعليم العالى ويتم العمل فيها إلى حد ما وفقاً لشروط الدولة - يجب أن تمثل الحالة التى يتعين فيها الأخذ بالنتائج العامة للتقويمات الخارجية للجودة من أجل ممارسة تلك السيطرة. وأفضل وصف لهذه الحالات أنها تمثل الأشكال غير المباشرة للأثر فى الوضع، لأنها ليست فى مقدمة نشاط التقويم. وكما أوضحت بعض دراسات الحالة الهولندية والدراسات الأخرى، ليست هناك مواءمة بين النمط الخاص بمكافأة الوضع غير المباشر (وقد يكون العقاب هو العبارة الأنسب) وآثار التحسين والتغيير لتقويم الجودة. وسيتضح ذلك من بعض دراسات الحالة التى سيتم مناقشتها فى الفصل الثامن.

المكافآت الخاصة بالدخل المالى:

إن الأمثلة المتعلقة بالأثر المباشر للتقويم فى الدخل المؤسسى نادرة جداً. ويبدو أنها تحدث غالباً عن طريق غير مباشر نتيجة لكسب أو إزالة لمكانة ما (انظر أعلاه). والأشكال الأخرى للأثر المالى غير المباشر تأتى من الأسواق، (الطلاب وأصحاب العمل وممولى الأبحاث)، وهى نفسها قد تتأثر بالمكاسب والخسائر المتعلقة بالسمعة التى تحدث بسبب التقويم. وقد بادرت دولة أو دولتان (مثل بريطانيا) بطرح منافسات

خاصة لتمويل مشروعات التطوير التعليمية على أن يعتمد الدخول فى هذه المنافسات على النتائج الجيدة للتقويم (HEFCE,1997).

ويُعـد ربط تقويم الجودة مع التمويل مشـكلة، فقد تكـون هنالك رغبة فى مكافأة «الفائز» لكن ذلك سـيتضمن أن تدفع الدولة أكثـر لقيمة المنتج الجيد، ومعاقبة «غير الفائز» يحمـل معه نتائج مماثلة غير مرغوب فيها. والتعليم ضعيف الجودة لا يرجح بأن يتحسـن إذا تم تخفيض التمويل المخصص له. وتعد هذه مشكلة يتم حلها أحياناً بتمويل أماكن إضافية للطلاب فى أفضل البرامج أو المؤسسـات، إلا أن هذا الأسلوب يعتبـر خياراً فعلياً فـى حالة زيادة أعداد الطـلاب. وبناءً عليه، فـإن هناك عزوفاً عاماً عن ربط نتائج تقويم الجودة مباشـرة مع التمويل. ومنطق التحسين يقضى بأن العلاقة العكسية يمكن أن تعطى أكثر للجودة الأدنى، ومنطق المكافأة يشير إلى الاتجاه العكسى. ويشير عدد من تقارير دراسات الحالة إلى توقعات من الهيئة الأكاديمية بأن النجـاح فى التقويم يجب أن يُكافأ ماديـاً، لكن فى كل الحالات فى الغالب جاءت تلك التوقعات مخيبة للآمال.

وقد تم إيجاد الاسـتثناء المهم لغياب التقويم المرتبط بالتمويل فى دراسـتى الحالة المكسـيكيتين. وقد تم إعطاء وصف للصيغة المكسـيكية فى الفصـل الرابع. وبإيجاز فإنها تمثل صيغة يتم فيها تحسـين الرواتب الضعيفة لهيئة التدريس بصورة كبيرة من خلال إدخال نظام الراتب المرتبط بالأداء والمبنى على نتائج أشكال مضاعفة من تقويم الأعضاء. كما يمكن تعزيز التمويل المؤسسـى من الدولة من خلال إقامة نظام داخلى قـوى للتقـويم داخل الجامعات. وتوفر هذه العناصر قدراً عالياً من تحمل المسـؤولية المتعلقة بالتمويل الذى يتم استلامه من الدولة، عدا الأنظمة ذات الاستقلالية العالية.

وتوضح دراسـة الحالة لجامعة المكسيك الوطنية المستقلة بعض آثار الأداء الفاعل الناشئ عن إجراءات التقويم الداخلي. ومنذ إدخال مشاريع تحفيز الأداء الطوعى فى أوائل التسعينيات تزايدت أعداد هيئة التدريس المشاركين فى تلك المشاريع.

وقد أدى اسـتخدام الحافز الاقتصادى إلى زيادة مشاركة الأكاديميين فى البرامج المؤسسـية المختلفة التى تم إنشـاؤها قريبـاً، وفى الحصول علـى متطلبات الجودة الضرورية. ويلقى حالياً أكثر من ثلثى (٦٨٪) الهيئة الأكاديمية للمؤسسـات التعليمية الذيـن يعملون بنظام دوام كامل (٨٦٧٢) الدعم مـن برنامج المكافآت، فى حين كانت نسـبة من يتلقون هـذا الدعم عام (١٩٩٠م) فقـط (٥٥٪). وبتطبيق برامج الحوافز للمحاضرين والموظفين الذين يعملون لجزء من الوقت، أصبح (٨٨٩٣) أكاديمياً يتلقون

الدعـم بما يمثل (٤٦٪) من المجموعة النظيرة فى عام (١٩٩٣م)، وهو العام الذى بدأ فيـه تطبيق البرنامج، حيث كان الدعـم يُقدم إلى (٣٩٪) فقط من إجمالى المجموعة. وقـد تم من خلال مكافآت الجامعة إقرار عمل الأكاديميين فى ثلاث جامعات، وتلقى فى الفترة نفسـها (١٠١) من الأساتذة الشـباب الواعدين وسام الجامعة للأكاديميين الشباب (Rojo,1998:18).

وقـد أورد الكتّاب زيادات كبيرة فـى مؤهلات هيئة التدريس (١٠٪ زيادة فى فئات المؤهـلات العليا) واعترافٍ خارجى متزايد لجودة أعمال البحث. وهذه التحسـينات يمكـن ملاحظتها أيضاً فـى مقاييس أداء الطلاب حيث زاد عـدد الخريجين بمعدل (٣٣٪)، كمـا ارتفع عدد الطلاب الذين يكملون الدورات الدراسـية فى الوقت المحدد بمعدل (٢٥٪) (Rojo,1998:20).

وقبل أن ننسـب هذه التحسـينات المثيرة للإعجاب إلى تأثير مشروعات مكافآت هيئة التدريس الذى تم إدخاله من قبل الجامعة، يجب أن نراعى أن تلك المشـروعات كانت جزءاً من أنظمة واسـعة للتقويم فى الجامعة. وقد شـملت هذه الأنظمة المنهج الدراسـى وغيره من الموضوعات الأكاديمية، إضافة إلى الهياكل التنظيمية والمسـائل الإدارية. وقد لخص كتّاب دراسة الحالة الإستراتيجية الشاملة للجامعة:

لقـد قررت الجامعة تحفيـز الأكاديميين العاملين فيها من خـلال برامج صممت وصيغت بوضوح لتوسـيع آفاقهم، لكن وفقاً لهدف حاسـم يقضى فى ذات الوقت إلى إحياء وتعزيـز الاهتمامات الأكاديمية. واتخذت إجراءات صارمة تم تأطيرها جميعاً ضمن خصائص أسلوب المشاركة فى اتخاذ القرار فى جامعة المكسيك الوطنية المستقلة، وذلك من أجل وضع التوجيهات لتطوير المؤسسـة وترميم سياساتها الإدارية وتخطيط التقـويم المسـتمر والمنتظم لأعضائها. وقـد تم اتخاذ الإجراءات علـى امتداد هذه الخطوط من أجل إعادة التنظيم الإدارى للمؤسسـة بما يسـمح بمزيد من الاستخدام الفاعل للموارد، والإسـراع بالعمل الورقى، وتعديـل معايير الوظيفة، وتحديث المنهج، وخط الدراسـة، وتجديد مرافق الدعـم للجهود الأكاديمية ومـوارد التمويل البديلة، وتغيير صورة التدنى الذى كانت تشهده الجامعة (Rojo,1998:36).

لقـد كانت الجامعة تقوم بإعادة تعريف مفهومها عـن الجودة أنه جزء من عملية طويلـة لإدارة التغيير، وكانت أنظمـة المكافآت جزءًا مهماً من هذه العملية. وكغيرها مـن أنظمة المكافآت تم إدارتها فى الغالب بموجب إجراءات قابلة للقياس تتوسـطها العمليات المؤسسية الخاصة بمراجعة الزملاء. وقد أعطى كتّاب دراسة الحالة أنظمة

الجودة الخارجية (التى يتوافر منها الكثير فى المكسيك) قليلاً من الاهتمام فى مناقشتهم للتغيرات التى حدثت فيما يتعلق بالتقويم. وعلى كل حال، إذا كانت أنظمة التقويم الخارجى تُعد غير مهمة نسبياً فى حالة جامعة المكسيك الوطنية المستقلة يجب أيضاً الإشارة إلى أن العوامل الخارجية المتصلة بالتمويل، التى تم وصفها فى دراسة الحالة بأنها «أزمة تحمل تبعات خطيرة للحياة الأكاديمية» (Rojo,1998:36) - لعبت دوراً حاسماً فى تحفيز أعمال التقويم والإدارة التى يبدو أنها تحدث تحولاً فى الجامعة.

ولقد أدخلت مشروعات مماثلة للحافز والمكافأة الشخصية فى الجامعة الرئيسة الأخرى بمدينة مكسيكو وهى جامعة العاصمة المستقلة. وقد ناقش كتّاب دراسة الحالة العلاقة بين التقويم المؤسسى والتقويم الحكومى وسياسات التمويل. وفيما يتعلق بسياسات التقويم فقد كانت إستراتيجية الجامعة دفاعية، وفيما يتعلق بالتمويل كانت غالباً تنافسية.

لقد أقيمت ترتيبات وطنية مختلفة ضمن النظام التقليدى للتعليم العالى المستقل فى المكسيك، وسعت جامعة المكسيك الوطنية المستقلة من خلال إدخال نظامها الداخلى الشامل للجودة أن تحد من دخول الأنظمة الخارجية.

ويتضمن هذا الموقف من الناحية الدفاعية الوصول إلى برنامج اتفاقية مع الحكومة يسمح للجامعة بأن تستحوذ على آلية تقويم الجودة تحت سيطرتها، ومن ثم تفادى إمكانية فرض أى آلية أخرى لم تقم الجامعة بتصميمها أو السيطرة عليها (Valenti and Varela,1998:7).

وتتعلق الناحية التنافسية بتمويل الدولة، وقد أوضح الكتّاب أن إنشاء نظام داخلى فاعل لتقويم الجودة يُعد فى جزء منه إستراتيجية لمساعدة تقنين التمويل الحكومى التفضيلى للجامعة.

وفى هذا المقام التنافسى يمكن الاعتقاد بأن أحد الأهداف غير الواضحة للسياسات الرسمية هو تعزيز بعض المؤسسات المعينة، بما فى ذلك جامعة العاصمة المستقلة من خلال آلية تمويل مرتبطة بتقويم الجودة. (Valenti and Varela,1998:7).

وتعتبر دراسات الحالة المكسيكية مثيرة للاهتمام من وجهات نظر متعددة: أولها كونها أنظمة يغلب عليها التقويم الذاتى من قِبل المؤسسة التعليمية على الرغم من وجود عدة هيئات وطنية للجودة. وثانيها أنها تمثل أنظمة للجودة ترتبط مباشرة مع المكافآت المالية للأفراد. وثالثها أنها مقبولة بشكل كبير فى الجامعتين اللتين يتم

تناولهما فى هذا المجال، وهيئة التدريس التى تم إجراء مقابلات معها ضمن دراسة الحالة لجامعة العاصمة المستقلة كانوا مؤيدين بشكل واسع رغم أن الاستجابات السلوكية المعقدة لمشروعات التقويم قد تم التنويه إليها.

وقد شدد الكتّاب على الروابط بين التقويم والدافع والتخطيط والتمويل كما يتضح من العبارة التالية.

وقد تم توضيح تقويم الجودة باعتبارها عنصراً مفيداً للسياسات التعليمية، نظراً لأنه من خلال هذا الأسلوب تم تأسيس نمط من التخطيط أفضل مما كان مستخدماً فى السابق شمل كل مستويات أعمال الجامعة. ورغم محدودية الترتيبات فإن الروابط بين الميزانية والأهداف قد دخلت إلى كل نواحى الحياة الجامعية. فلم يكن فى السابق وجود لدافع مهم للأفراد لتقديم معلومات شاملة عن نشاطاتهم؛ لأن ذلك لم يكن له تأثير فى دخلهم وفى مهامهم اليومية. أمّا الآن فإن تدفق المعلومات أصبح موازياً لعملية نظام الزمالة والحوافز وأصبح بالإمكان استخدام تقويم الجودة أداة لإدارة الجامعة (Valenti and Varela,1998:20).

وتعد النقطة الأخيرة عنصراً تذكيرياً مهماً، بحيث إن نظام تقويم الجودة الذاتى الوصفى الواسع يمكن أن يكون له تأثير مهم من خلال تقديم وتأثير المعلومات المخفية سابقاً عند وضع القرار.

المكافآت الخاصة بالتأثير:

يمكن تعديل قوة النفوذ والقدرة على فرض إرادة شخص على الآخرين بواسطة نتائج تقويم الجودة. كما أن النتائج الإيجابية على مستوى البرنامج أو الإدارة، بالارتباط الوثيق مع أثرها فى السمعة، يمكن أن تحسن موقف وتأثير البرنامج أو الإدارة المعينة ضمن المؤسسة التى تنضوى تحتها.

ومن أجل تنفيذ ذلك يتعين استيفاء شروط معينة: أولها: يجب أن تفضى عملية التقويم إلى نتائج واضحة (يُفضل أن تكون قابلة للقياس). وثانيها: أن تكون النتيجة عاملاً للتمييز بين الوحدات الأساسية للمؤسسة، فمثلاً: تكون النتيجة ممتازة عندما تكون الأخريات فى المعدل الوسط، أو تكون النتيجة فى المعدل الوسط عندما تكون الأخريات فى الممتاز. (والأخيرة بالطبع تتصل بفقدان النفوذ). وثالثها: يجب أن تُمنح النتيجة الشرعية داخل المؤسسة. ورابعها: يجب أن تكون عمليات الإدارة وصناعة

القرار فى المؤسسة مركزية بشكل كاف بما يسمح بالعمل على العامل التمييزى من خلال الجودة.

وكل هذه الشروط الأربعة ارتبطت بقسم اللغة الإنجليزية فى إحدى الجامعات البريطانية التى قمنا بدراستها على أنها جزء من مشروع لتقصى أثر تقويم الجودة فى بريطانيا (Brennan,Frederiks and shah,1997). وكان هذا القسم قائماً فى الشكل القديم لمعهد للتقنية، وهو الذى حقق صفة الجامعة قبل سنوات قليلة من الدراسة وقبل سنتين فقط من إجراء التقويم. وجاء فى عبارات رئيس القسم أن القسم كان ضعيفاً سياسياً داخل مؤسستها، وأن هيئة تدريسه كانوا يعتبرون «مثيرين للمشاكل»، وأن مقرراته التعليمية لم تتجاوب مع السياق العام للتعليم المهنى والتقنى الذى كانت تأمل الجامعة فى تطويره.

وكما هو الحال فى جميع أقسام الجامعات البريطانية، يتم تقويم هيئة التدريس الخاصة باللغة الإنجليزية من قبل الزملاء الخارجيين بشكل منفصل فيما يتعلق بتدريسهم وأبحاثهم باعتبارهم جزءاً من نظام وطنى للتقويم الخارجى تضطلع به مجالس تمويل التعليم العالى. وفى كلا التقويمين يتلقون أعلى تصنيف ممكن؛ مما يعنى أنه ليس هناك جامعة أخرى أفضل فى هذا المجال.

وقد تم وصف رد الفعل الفورى للقسم تجاه نتيجة التقويم بأنها «محفزة». وفى بقية الجامعة أوقف الناس معاملتنا على أساس أننا «مثيرون للمشكلات» وبدؤوا يعاملوننا باعتبارنا نجوماً (Brennan,Frederiks and Shah,1997:63). وكان هناك أيضاً مكافآت مالية قوية حيث قررت الجامعة زيادة تمويل القسم بواقع (١٠٪) خلال سنتين. لقد تحول موقف الإدارة فى الجامعة، وحسب قول أحد أعضاء هيئة التدريس إن بقية الجامعة أصبحت الآن «متحاملة لتعتقد بأننا جيدون» (Brennan,Frederiks and Shah,1997:63).

يبين هذا المثال بأشكال عديدة كيف أن تقويم الجودة يمكن أن يؤدى إلى مكافآت مُستحقة لهيئة التدريس والطلاب. ويبدو من الواضح أن هذا القسم الذى كان مهملاً نسبياً قد استفاد بصورة كبيرة من تقويم الجودة بالطرق الثلاث التى تم مناقشتها سابقاً فى هذا الفصل، وذلك فى مجال التحفيز والدخل والنفوذ.

خاتمة:

أوضح ويستر هيجدن (Westerheijden) أن هناك تضارباً ملازماً لتقويم الجودة المرتبط بالمكافآت (Westerheijdenm1990). فإذا كان هناك مكافآت وعقوبات فعلية متعلقة بتقويم الجودة، فقد ينتج عن ذلك «لعبة» المواءمة وتضيع الفوائد المحتملة للتعلم والنقد الذاتى والتحسين. وأورد تراو (Trow) نقطة مماثلة إلى حد كبير فى هذا الخصوص (Trow,1996). وفى الجانب الآخر إذا لم يكن هناك تبعات لتقويم الجودة، ولم يكن هناك مكافآت أو عقوبات مصحوبة مع نتائجه، إذن لماذا يأخذ أى شخص تقويم الجودة بجدية؟

ولقد بين هذا الفصل وضعاً أكثر تعقيداً، فالمكافآت يمكن أن تفضى إلى التغيير والتحسين، على سبيل المثال، من خلال تعزيز المعنويات والدوافع والإنتاجية العالية، وأحياناً من خلال التمويل المتزايد. والقضية الحاسمة يجب أن تكون متصلة بالشىء الذى يتم مكافأته من خلال أى نظام معين للتقويم. فقد تُنجز أنظمة التقويم المتشددة للاعتماد، الشيء القليل فيما يتعلق بالتغيير المؤسسى مقارنة بالأنظمة التى تقوم على التمييز بدقة وعلى عمليات تتعلق بالمعايير، وتشمل تقويماً أكثر حسماً من قِبل هيئة التدريس داخل المؤسسة. وفى هذا المجال هناك أيضاً أمثلة عكسية، فقد كتب أحد كتّاب دراسات الحالة المجريين ما يلى:

«إن الاعتماد وهو أول تقويم شامل للخبراء الخارجيين يُعد أمراً مهماً فى حياة الكلية، وهو فى الحقيقة تحليل إجبارى لعناصر القوة والضعف والفرص والمخاطر (SWOT) لجودة هيئة التدريس والمقررات، والتدريس والبحوث والإدارة والطلاب والبنية الأساسية» (Filepm1998:11).

وهنا تتضح طبيعة عملية التقويم التى تفضى إلى الاعتماد أكثر من عملية الاعتماد نفسها والتى تبدو ذات قيمة كبيرة. ومع ذلك، فإن التأثير الإيجابى لحصول المؤسسة على الوضعية الرسمية المرغوب فيها، حتى بدون الفوائد المرتبطة بعملية التقويم، يجب عدم التقليل من أهميتها، وخاصة إذا كانت تمثل إنجازاً جماعياً من قبل أعضاء المؤسسة وليس نتاجاً لدكتاتور سياسى.

وعليه فإن الخلاصة يجب أن تشير إلى أنه ليس هناك سبب قوى يدعو لفشل مكافأة نتائج تقويم الجودة، رغم أنه ليس بالضرورة أن يتم ذلك بمزيد من التمويل. ولا شك أنه يبدو من الصعب تفادى بعض المكافآت البسيطة المتصلة بالسمعة والنفوذ، أو مجرد العون الجماعى المترتب على النتائج الناجحة للتقويم. وعلى السياق نفسه قد يكون من الصعب تفادى بعض عناصر العقاب الناشئة عن النتائج الفاشلة للتقويم، من إضعاف للمعنويات وفقدان السمعة، وإن لم تشمل عقوبات قاسية.

وكمــا توضح التجربة المكســيكية، فإن المكافآت لا يجــب أن تقتصر على التقويم الخارجــي، حيث يمكن أن تكون ملامح إيجابية فى ترتيبات التقويم الداخلى حتى إذا كان هناك أيضاً إغفال كامل للعوامل السياسية والثقافية التى تؤخذ فى الاعتبار على المستوى المؤسسى.

ولإعطــاء ملخــص موجز، راعينا فى هذا الفصل كيــف أن تقويم الجودة يؤدى إلى المكافآت من خلال تعزيز السمعة، وتخصيص الوضع، وزيادة التمويل، ومزيد من النفوذ. وفــى المقابل، فإن هــذه المكافآت يمكن أن تفضى إلى مزيد من المعنويات وســط هيئة التدريس والطلاب وفى تحقيق مســتويات عالية من الإنتاجية. وعلى الســياق نفســه يمكن أن يؤدى تقويم الجودة إلى تقدير هذه الفوائد عند الحصول على نتائج سيئة.

الفصل الثامن

أثر تقويم الجودة من خلال السياسات والهياكل التنظيمية المتغيرة

مقدمة:

لقد أوضحنا فى الفصل السابع أن التغيرات فى السياسات والتغيرات الهيكلية داخل المؤسسات يُرجح أن تحدث استجابة للتوصيات المضمنة فى تقارير التقويم ولطبيعة منهجية تقويم الجودة الخارجى. وتؤكد الأمثلة التى سيتم تقديمها فى هذا الفصل جزءاً من هذه الفرضية، لكنها تعمل أيضاً على تذكيرنا بالدور الذى يقوم به التقويم فى النشاطات اليومية المتعلقة بإدارة الجامعات. والكثير من دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى تصف نشاطات التقويم لغرض محدد، التى بادرت المؤسسات بها من أجل التعامل مع القضايا والمشكلات الداخلية. وفى مثل هذا الحالات، فإن الحاجة إلى نوع من التغير يتم الاتفاق عليه (على الأقل من قِبل بعض المشاركين). كما يتعين أن يحدد غرض التقويم الطبيعة الدقيقة للتغير.

ويكون لنشاطات التقويم التى تتم بوصفها جزءاً من متطلبات مؤسسات الجودة الخارجية، علاقات أكثر تعقيداً مع التغير فى داخل المؤسسات. وقد أشار ويسترهيجدن وماسن (Westerheijden and Maassen (1998) إلى ثلاثة أنواع لاستخدام لنتائج التقويم الخارجى صناع القرار فى مؤسسات التعليم العالى لنتائج التقويم الخارجى، والأنواع هى: الاستخدام الفاعل، والاستخدام غير الفاعل، وعدم الاستخدام. ويشير الاستخدام الفاعل إلى الحالات التى يُتخذ فيها القرار استناداً إلى نتائج التقويم. والاستخدام غير الفاعل يشير إلى الحالات التى تحظى فيها القرارات، رغم عدم ارتباطها مباشرة بنتائج التقويم، بالتقدير فى عملية صنع القرار بالنسبة للمنظمات التى تجرى التقويم، على سبيل المثال نشر تقرير التقويم (الرسمى) والمناقشات حول ذلك.. إلخ. (Westerheijden and Maassen,1998:35).

وبينت دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى أن القرارات نادراً ما يتم اتخاذها بصورة كاملة استناداً إلى نتائج التقويم، (ما لم تكن تلك النتائج دراماتيكية وسلبية). لكن مثل تلك النتائج يمكن أن تلعب دوراً مساهماً فى القرارات. وهذا يفوق الاستخدام غير الفاعل الذى حدده ويستر هيجدن وماسن؛ إذ إن النشر والمناقشة لا

يعنيان من نفسهما، أن الفعل قد تم اتخاذه حتى بشكل مباشر نتيجة للتقويم. وفي الواقع، تصبح نتائج التقويم عوامل يتم استخدامها فى عملية اتخاذ القرار وحججاً تستخدم لصالح أنواع معينة من الأعمال، وكذلك كاعتبارات يمكن أن تعزز موقف بعض المجموعات ضد مجموعات أخرى. وهى تفضى فى الغالب إلى اتخاذ فعل لا يكون ضد مصالح المجموعات القوية داخل المؤسسة. وبمعنى آخر فإن أثر تقويم الجودة يعتمد على المحتوى المؤسسى. فعلى سبيل المثال، المؤسسة التى تتمتع بتقاليد طويلة فى الاستقلال لا يُتوقع أن تستجيب بصورة إيجابية لتوصيات التقويم الخارجى التى تدعو إلى سياسات مؤسسية قوية للمركزية.

هل السياسات المؤسسية أمر مهم؟

هذا يقودنا إلى السياسات المؤسسية والهيكلية التى تعتبر محور تركيز هذا الفصل. يشير الهيكل المؤسسى إلى الطرق (حسب تعبير بيتشر وكوجان Becher and Kogan) التى يتم بها تنظيم الوحدات الأساسية: الأقسام، ومراكز البحث، وأعضاء هيئة التدريس والمعاهد التعليمية وكذلك إلى أنواع الصلاحيات التى تمارسها هذه الوحدات (Becher and Kogan,1992)، وتميل هياكل المنهج لتعكس الهيكل التنظيمى للوحدات، لكنها لا تفعل ذلك دائماً خاصة عندما تكون السلطات التنظيمية المهمة تحتل مكانتها فى مركز المؤسسة. وتنشأ السياسات ويتم تحديدها على المستوى المؤسسى والوحدات الأساسية وتغطى الموضوعات الأكاديمية (مثل تقويم الطلاب والبحث)، والموضوعات غير الأكاديمية (مثل المالية والموظفين).

ولهذا، يمكن الافتراض أنه بتفعيل السياسات والهياكل المؤسسية تكون مهمة تقويم الجودة قادرة على إحداث أثره الكبير. وعلى كل حال، هذا ما يدعو إلى طرح سؤال عن فاعلية السياسات والهياكل المؤسسية فى تحديد نشاطات أفراد أعضاء هيئة التدريس. وتبقى الاستقلالية التقليدية للأفراد الأكاديميين قوية فى كثير من مؤسسات التعليم العالى. كما أن السلطة والسمعة للرموز الرئيسة فى المؤسسة تمكنهم من تحدى السياسات والهياكل المؤسسية الرسمية. كما أن السلطات والانتماءات الخارجية تجاه الضوابط المُتبعة يمكن أن تكون عاملاً مهماً فى تحديد العمل على مستوى الوحدة الأساسية أكثر من أهمية أى شىء يتم تمريره من قِبل مركز المؤسسة. وكل هذه المسائل معروفة وموثقة فى تحليلات منظمات التعليم العالى (.Clark,1983; Becher.1989 Becher and Kogan1992). ومن الضرورى أن نضع ذلك فى الاعتبار عند النظر إلى

دراســات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى وذلك لسببين، أحدهما يمكن أن يحد من أثر تقويم الجودة، والآخر يمكن أن يزيد من ذلك الأثر.

أولاً: هناك ظروف يكون فيها تقويم الجودة من خلال الهياكل والسياسات محدوداً. ولقد أوضحنا فى الفصل الأول أن معظم دراســات الحالة للإدارة المؤسســية للتعليم العالى أعدَّها أشــخاص لهم علاقة بإدارة مؤسســاتهم، لذا تميل تصوراتهم بأن تكون مطابقــة إلى المركــز بدلاً عن الوحدات الأساســية. وهذه التصــورات تعطى أهمية للسياســات والهياكل المؤسسية أكثر مما نجده فى أوساط هيئة التدريس فى الإدارات ومراكز البحث. وإذا وضعنا اعتباراً لهذا الانحياز المحتمل فى دراســتنا، فإننا نحتاج أن نكون مدركين لمخاطر أن نعطى وزناً كبيراً للسياسات والهياكل المؤسسية، وأن نعطى حجماً مبالغاً فيه لأهميتها فى الحياة التنظيمية للمؤسســة. وعندما تكون المستويات المؤسسية لاتخاذ القرار ضعيفة والوحدات الأساسية تمتلك قدراً كبيراً من الاستقلالية عن المركز، فإن إحدى الآليات الرئيسة التى يمكن من خلالها أن يُحدث تقويم الجودة الأثر يكون قد تم إزالتها. بمعنى آخر إذا كانت السياســات والهياكل المؤسســية لديها فقــط علاقات ضعيفة مع ما يجرى فعلياً فى المؤسســة، فإن التغير الذى ينشــدونه سيكون إلى حد كبير مجرد تجميل للواجهة يحرك عملية المواءمة دون تغير. وفى مثل هذا الحالات يمكن إغفال أهمية تقويم الجودة بواسطة السياسات والهياكل.

وعلى كل حال، هناك ظروف يكون فيها أثر تقويم الجودة من خلال تغير السياسات والهيــاكل قوياً جداً. فإذا كان تقويم الجــودة الخارجى بعيد المدى، وإذا كان مبنياً على مبادئ إدارية خاصة بالمسئولية ومصحوبة ببعض الصلاحيات الفعلية لتطبيقها، فسوف تُقدم دافعاً قوياً نحو تقوية السلطة المركزية للمؤسسة فوق سلطات وحداتها الأساسية، ونحو إدخال إجراءات داخلية للمراقبة وتحمل المســئولية للتأكد من أن السياســات يتم تنفيذها فعلياً. وفى مثل هذه الحالات، يمكن لتقويم الجودة أن يغير الخصائص الأساسية لمؤسسة التعليم العالى. ويمكن الافتراض أن تقويم الجودة الخارجى ونشاطات التقويم ســوف يكون لها هذه الأنواع مــن التأثيرات أكثر مما لدى نشــاطات التقويم الداخلى. وهذه النشاطات الأخيرة قد تكرس الوضع القائم للهياكل والسلطات الموجودة.

وفى هذا الفصل ســوف نحاول أن نحافظ على مــا يميز بين أثر ذلك فى الهياكل والسياسات التى تُعتبر جوهرية بالنسبة لحياة وتنظيم المؤسسة، ونعنى المؤسسات التى تغير موازين القوى والقيم التنظيمية والتى وصفها كلارك (Clark) بالتغير الجوهرى فى داخل مؤسســة التعليم العالى (Clark,1983)، وأثره فى المؤسسات التى لها كينونة

لكنها تركز بشكل ضعيف على مجالات معينة من السياسات أو أجزاء من المؤسسة. وفى القسم التالى سوف ننظر فى الحالة الأخيرة والتى يوجد لها أمثلة فى معظم دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية للتعليم العالى. والقسم الثانى ينظر فى بعض الأمثلة النادرة الحدوث الخاصة بالحالات التى يبدو فيها تقويم الجودة متصلاً بتغيرات جوهرية فى صناعة القرار والهيكل التنظيمى الذى يدعمه. ويتناول القسم الأخير من هذا الفصل بعض الموضوعات المتصلة بالمعلومات والإدارة المؤسسية للجودة واتخاذ القرار.

التغيرات الجوهرية فى سياسة المؤسسات:

قدمت دراستا الحالة المكسيكية أمثلة مفيدة لأنواع مختلفة من أثر تقويم الجودة. فقد بينتا الأثر الناشئ عن المكافآت فى جامعة المكسيك الوطنية المستقلة فى الفصل السابع. وقدمت الجامعة نفسها مثالين لأثر تقويم الجودة فى السياسات الجوهرية فى كلية الهندسة، وعلى مستوى الجامعة، وعلى مستوى خريجيها. وفى كلتا الحالتين تم القيام بالنشاطات التقويمية لأسباب داخلية رغم عمل مدخلات خارجية لعملية التقويم.

وفى حالة كلية الهندسة، كان التقويم هو الأخير فى سلسلة المراجعات الدورية للمنهج والتنظيمات التى تمت فى الكلية. وكان من بين المدخلات فى التقويم ، دراسة الخريجين، ودراسة جميع البلدان الأمريكية (Pan – American)، ودراسة المتطلبات الدولية للاعتماد وإرشادات التقويم الوطنية فى مجال الهندسة (Rojo,1998). وقد أوضحنا الوسائل المستخدمة فى هذا التقويم فى الفصل السادس.

ويبدو أن التقويم لم يعمل على رتق الحروف. فقد كان برنامج الهندسة قديماً غير محدث يفتقر إلى الوضوح فيما يتعلق بأهداف خطة الدراسة، وبالمحتويات المتكررة، وعدم الاستخدام الكافى للعلوم الأساسية، وعدم توازن بين الموضوعات الأساسية والثانوية (Rojo,1998:28). وقد نوقشت الإجراءات المتخذة نتيجة للتقويم فى دراسة الحالة تحت عناوين التغيرات فى الإدارة الأكاديمية (مع دور قوى للجان الاستشارية الخارجية)، والتغيرات المنهجية (تتضمن إحدى عشرة خطة دراسة جديدة للمناهج)، والتغيرات فى الثقافة الأكاديمية (مع إعطاء دور كبير للأكاديميين والطلاب).

إن تقويم الهندسة كان جزءاً من دورة التقويم المنتظمة، فقد كانت مراجعة تعليم الدراسات العليا خارج العملية. وقد حث عليها انتشار وجهة نظر واسعة داخل الجامعة

مفادها أن البرامج الفردية للدراسات العليا معزولة تماماً. وقد تم إجراء مراجعات لبرامج متنوعة للدراسات العليا بين عامى (١٩٨٩م) و(١٩٩٥م) عن طريق هيئات مكونة من أعضاء الجامعة مع مدخلات من المجموعات المكسيكية والخارجية الأجنبية. والكثير من التغيرات فى المناهج والتغيرات التنظيمية حدثت نتيجة لهذه التقويمات. وإضافة لذلك أجاز مجلس الجامعة فى ديسمبر من عام (١٩٩٥م) أحكاماً عامة جديدة للدراسات العليا فى الجامعة تشمل ما يلى:

- ربط وتوحيد كيانات الجامعات المختلفة (أعضاء هيئة التدريس - الكليات - المعاهد - المراكز) ومنسوبيها من الأكاديميين فى برنامج مشترك للدارسات العليا.
- تشكيل هيئات متحدة لتصميم واقتراح وتنفيذ برامج محددة للدكتوراه والماجستير.
- تعزيز نظام الفترات الدراسية التى تشمل مناقشات الطالب، أو مجموعة الطلاب مع أساتذتهم (Tutorial).
- إدخال المرونة لتشكيل برامج الدراسات العليا لمقابلة احتياجات الطلاب مع تأكيد الجودة.
- فتح فرص جديدة للدراسات العليا (بضوابط داخلية وضوابط متعددة)، وذلك لتحقيق النمو فى الدراسات العليا حسب إمكانات المؤسسات والاحتياجات الوطنية.

لقد أكد المثاليون المكسيكيون الدور المحورى للتقويم فى التغير المؤسسي، وذلك من خلال تأكيد أن التقويم المطلوب لا يكون من قِبل الجهات الخارجية، بل التقويم الذى يمثل جزءاً لا يتجزأ من اتخاذ القرار المؤسسى ووضع السياسات.

ويمكن الحصول على عدد آخر من الأمثلة لهذا النوع من التقويم المنتظم المرتبط بسياسات التغير المؤسسى فى دراسات الحالة للإدارة المؤسسية للتعليم العالى (IMHE). ففى حالة الجامعة الحرة فى بروكسل، أورد الكاتب خمسة أمثلة لأنشطة التقويم داخل الجامعة تحت عناوين: توظيف وتثبيت هيئة التدريس، وتقويمات الطلاب لأداء التدريس، وتطوير مهارات الإداريين والفنيين، واختيار وتمويل مشاريع البحوث، والتدريب المستمر والتدريب ما بعد الجامعة. وسعت الجامعة مؤخراً إلى توحيد معظم نشاطات التقويم المستقلة تحت خطة تقويم شاملة. وسيركز هذا التوجه على البرامج وسمات المهارات المطلوبة، ووصف المضامين، وتجميع وتنسيق معلومات البرنامج؛ وذلك فى محاولة لتوفير اتساق شامل فى كل المؤسسة. وكما هو الحال فى الأمثلة المكسيكية، فإن التقويم فى بروكسل كان أيضاً مبادرة ذاتية (Bodson,1998).

فــى فنلنــدا، تم تنفيذ عدد من مبــادرات التقويم الداخلية فى جامعة هلســنكي. وبعض الأساليب المستخدمة كانت على مستوى الكلية، وقد تم توضيح ذلك فى الفصل السادس. ووصف كتاب دراسة الحالة أثر تلك التقويمات على النحو التالى:

تم تخطيــط وتنفيذ عدد من الإجراءات العملية اســتناداً إلى التقويم، وكانت تلك الإجراءات عملية بشكل كبير على الأقل فى مجال تحسين إطار عمليات الجامعة. فعلى سبيل المثال - تم تطوير أساليب تقويم جودة التدريس وتطبيقها . كما تم تخطيط برامج واســعة لتطوير العاملين استناداً إلى الإفادات التى تم الحصول عليها من التقويمات. وتمت كذلك تقويمات لجودة التدريس انعكست فى الإصلاحات على المنهج والتى كانت تُعد فى بعض الأوقات أمور بعيدة المدى. ويمكن الوقوف على فوائد التقويم أيضاً فى نواح عديدة من مجالات التخطيط الإستراتيجى مثل: وضع أهداف للجامعة، وأهداف للسياسات العامة، وكذلك فى سياسات البحث الخاصة بالجامعة. وعلى ذلك يمكننا أن نخلص إلى أن جميع مشــاريع التقويم تقريبــاً الموضحة فى هذا التقرير قد تبعتها إصلاحات فى المجالات ذات الصلة (Hyvarinenm،1998:25).

لقد جاءت دراســات الحالة التى تمت الإشارة إليها حتى الآن فى هذا القسم من دول كانت فى ذلك الوقت لا تملك أنظمة خارجية مكتملة لتقويم الجودة. فقد تم إعداد دراسة الحالة عن أبسالا فى السويد عندما تم إدخال نظام التقويم الوطنى الذى لم تكن إجراءاته وأساليبه معروفة فى ذلك الوقت . وعلى كل حال، يمكن اعتبار نشاطات التقويم التى تم توضيحها فى دراســة حالة أبســالا بأنها تمت إلى حد ما تحسباً لإدخال النظام الوطنى. وما يثير الاهتمام فى دراسة الحالة هذه هو طريقة «البدء من أسفل إلى أعلى» فى صنع السياســات حسبما أوضحت الدراســة. وأعضاء هيئة التدريس فى أبسالا امتلكت على نحــو تقليدى قدراً كبيراً من الاســتقلالية، ولم يجد ذلك اعتراضــاً فى طريقة الجامعة المتعلقــة بالتقويم. وتبنت كليات عديدة طرقاً مختلفــة فيما يتعلق بتقويم وإدارة الجودة، بيد أنه على الرغم من ذلك تم تحدى مشــكلات مشــتركة كانت تحتاج إلى حلول جماعية من الجامعة. والمشــكلات المطروحة تتعلق بســبعة مجالات هى: (التقويم الذاتى للشعبة، وإدارة القسم، والشروط الخاصة بالطلاب، والفرص المتساوية، وإمكانية تقنية المعلومات، وتدريب البحث لطلاب الدراســات العليا، والعلاقات الدولية). وقد شرعت لجنة الجودة بالجامعة فى مشروعات فى كل واحدة من هذه المجالات. وليس من المرجح أن تشكل نتائج هذه المشروعات السياسات المؤسسية الشاملة لكن يُتوقع أن تصب فى سياسات وأساليب الأقسام القائمة بذاتها فيما يتعلق بشروط الانضباط والتقاليد المتبعة. علماً بأن التعاون بين الأقسام كان من السمات المهمة لنشاطات تقويم الجودة (Engwall,1997).

لدى فرنسا أطول نظام قائم للتقويم الخارجى فى أوروبا من حيث الفترة الزمنية، وهو قائم من خلال لجنتها الوطنية للتقويم، لكن الكثير من نشاطات التقويم التى تم وصفها فى دراسات الحالة الفرنسية تمت بمبادرات داخلية لكن فى سياق تظهر فيه متطلبات التقويم الخارجى. ولقد تم توضيح نشاطات التقويم فى جامعة العلوم الاجتماعية، تولوز، تحت العناوين التالية: القبول والتوجيه والمعلومات، والتعليم والتدريس، والعلاقة فى عالم العمل، والبحث، وإدارة الموظفين. وفى الحالة الأخيرة تم إدخال التدريب للإداريين حول استخدام تقنية المعلومات، وجعل من السهل إعادة تحديد مهام أعضاء هيئة التدريس بحيث يقومون بتنفيذ مجموعة معقدة من المهام الإدارية بمبادرات شخصية (Saint-Girons and Vincens,1998:15) .

إن بعض نشاطات التقويم التى تمت داخلياً فى تولوز ربما تتوافق مع مفهوم ويسترهيجدن وماسن (Westerheijden and Maassen) الخاص « بالاستخدام غير الفاعل»، إذ كان الارتباط المباشر بالتغير المؤسسى وتشكيل السياسات غير واضح دائماً. وعلى الرغم من ذلك، فإنّ الانتشار الواسع لحالات الابتكار والتغير فى الجامعة قد تم توثيقها بشكل دقيق فى دراسة الحالة؛ مما يجعل من المعقول الاستدلال بأن التقويم قد أدى دوراً فى إحداث ذلك.

إن التأكيد المبنى على الأثر الخاص بالنشاطات الداخلية المبدئية فى هذا الجزء، يجب ألا يؤخذ على أنه يعنى غياباً للأثر الناتج عن التقويم الخارجى. فلقد جربت «تولوز» تقويماً من اللجنة الوطنية للتقويم فى عام (١٩٩٤م) والتى أدت ضمن أشياء أخرى، إلى إغلاق إدارتين، وتوفير خدمة التوثيق العامة ضمن قوانين المكتبة الوطنية، وأدت كذلك إلى الاهتمام الخاص بتوفير التدريب المستمر والتركيز الكبير على البحوث القانونية. وكل هذا، إضافة إلى التغيرات الأخرى التى تم إدخالها نتيجة التقويم الذى قامت به اللجنة الوطنية للتقويم، يعكس الاستجابة المباشرة وغير المباشرة للتوصيات التى قدمتها اللجنة الوطنية للتقويم.

فى جامعة لويس باستير فى ستراسبورج، تم توضيح سلسلة واسعة من التقويمات الداخلية والخارجية شاملاً مدخلاتها المتعلقة باتخاذ القرار فى الجامعة فيما يتعلق بالتنظيم الداخلى للجامعة (مثل إنشاء الكلية ومرصد لعلوم الأرض، وكذلك إنشاء كلية العلوم الحية ومرصد لعلوم طبيعة الأرض «جيوفيزياء» ووحدة تعليم/تدريب وبحث للعلوم الحية وعلوم الأرض)، وتطوير سياسات المكتبة، إضافة إلى التغيرات فى التوظيف والسياسات الخاصة بهيئة التدريس. وعدد من هذه التغيرات يمكن إسناد مرجعيتها

إلى التوصيــات التى قدمتها اللجنة الوطنية للتقويم عــام (١٩٨٦م) (Cheminat and Hoffert,1998).

إنّ صعوبة التمييز بشــكل واضح بين الأثر الخاص بالتقويم الداخلى والأثر المتعلق بالتقــويم الخارجى ونشــاط التقويم تم شــرحها فى الدراســتين الأخيرتــين للحالة المؤسســية، وسيشار إليهما فى هذا القســم. وقد أوضحت كاتبة دراسة حالة جامعة كارديف فى ويلز هذه المسألة بشكل واضح على النحو التالى:

من الصعب أن ننسب بشكل مباشر أثر متطلبات تقويم الجودة الخارجى فى كل التغيرات الحديثة التى حدثت على المســتويات الهيكلية والثقافية، وعلى مستوى المناهج والإدارة فى الجامعة؛ لأن كثيراً منها كان سيحدث فى كل الأحوال (Daniels,1998:13).

وتســتطرد الكاتبة لتحــدد الكثير من التغيرات التى حدثــت داخل جامعتها نتيجة لعوامل تعتمد على البيئة ســبق مناقشــتها فى الفصلين الثالث والرابع ضمن موضوع كارديف. ويُعد زيادة عدد الطلاب بنسبة (٣٥٪) خلال خمس سنوات، وتطوير المنهج، وزيــادة التوقعات لصالــح الطلاب من بين أهم التغيرات الحديثة. وتشــير التغيرات الحديثــة فى كارديف إلى التطور الهائل فى أنظمــة إدارة الجودة الداخلية فى بعض المؤسســات. وقد تم بيان التغيرات الحديثة على مستوى النواحى الهيكلية والثقافية، والمناهج، والإدارة التى حدثت فى الجامعة فى دراسة الحالة تحت ستة عناوين رئيسـة هى: (اللجان الجديدة - والمديرين الجدد - وتغير أدوار رؤســاء الأقســام - وتوظيف الموارد. وأساليب تطوير العمالة . وطرق التدريس والتعليم). ويتعلق التغير فى كل مجال بعدة عوامل لكن المســائل المتصلة بالجودة لها أهمية مؤكدة. وتشــمل اللجان الجديدة (اللجنــة الأكاديمية لتقــويم الجودة . لجنة التدريــس والتعلُم). أمّــا المديرون الجدد فيشــملون مدير التسجيل والســكرتير الأكاديمى، وهو مســئول ضمن مواضيع أخرى عن دعم الجودة، وكذلك نائب مدير الجامعة للتدريس والتعليم، ومســئول تقديم جودة التدريس. وبعد إصدار تقرير المراجعة الخارجية، تعين على كل إدارة أن ترفع سياسات رسمية مكتوبة لتطوير هيئة التدريس. تجدر الإشارة إلى أن سياسات التدريس والتعلم الواسعة للجامعة تم إقرارها فى العام (١٩٩٦م).

لا شــك أن هذه التغيرات لا يمكن أن تتعلق بســبب داخلى أو خارجى واحد. كما أن مضامينهــا الخاصة بعمل هيئة التدريس والطلاب فى الإدارة الأكاديمية بالجامعة ليســت كلهــا واضحة. فالمحاذير الــواردة فى بداية هذا الفصل حول مشــكلات أثر التقويم تنطبق تماماً فى هذا المجال. فعندما يبدو أن كل شيء يتغير، فإنه قد يصعب

تمييز دور العوامل المعينة وأهمية التغيرات الخاصة ويترتب على ذلك أن أهميتها تتعرض إما للمبالغة أو التقليل من شأنها.

لقد تم مناقشة دراسة الحالة الأخيرة فى الفصل الرابع، لذلك لن تتكرر التفاصيل المتعلقة بها فى هذا الفصل. وتتعلق دراسة الحالة بتجارب جامعة أمستردام، وبشكل خاص، أثر التقويم الخارجى فى كلية علم النفس وكلية العلوم الاقتصادية والقياس الاقتصادى. ويقدم التقرير مثالاً مفيداً عن الطرق التى من خلالها تخفف العناصر البيئية من أثر التقويم الخارجى. وفى حالة الكلية الأخيرة ورد ما يلى:

لم يحفز نشر نتائج التقويم الجهود نحو إجراء تحسينات فى الوظائف العامة للكلية. وقد أدت الأزمة الإدارية بالكلية إلى اختفاء التقويم السالب للتعليم بعيداً عن الأنظار (De Klerk,1998:16) .

ويمكن للعوامل المؤسسية أن تضع نتائج تقويم الجودة فى المقدمة أو تضعها فى المؤخرة. وتقدم دراسة حالة أمستردام توضيحاً مثيراً للاهتمام حول إمكانية أن يصبح تقويم الجودة الداخلى أكثر حسماً وفعالية فى توجيه التغيير من التقويم الخارجى. فالجامعات لها القدرة على تحديد مشكلاتها والقيام بإجراءات تجاهها. وفى حالة الاقتصاد، لم تكن التحسينات اللاحقة مترتبة على نتيجة التقويم الخارجى بل حدثت بوصفها جزءاً من الإصلاح الداخلى العام للكلية. وقد قدم كتّاب دراسة الحالة خلاصة مثيرة للاهتمام، وذلك على النحو التالى:

(١) إذا كانت المؤسسة تعانى أزمات وإدارةً ضعيفةً، ونقصاً فى التماسك الاجتماعى داخل المنظمة بما يمنع تحقيق عملية التقويم بصورة مثالية، فلا شك أن إيجاد وضع عام تكون فيه الخلافات قليلة فى المؤسسة مع إدارة قوية للشعب بالمشاركة مع المؤسسة بشكل كامل، يمكن أن يحفز ذلك التقويم.

(٢) هناك أهمية لنوع من التحفيز لتشجيع تلك العملية. ففى كلية العلوم الاقتصادية والقياس الاقتصادى أوجدت الأزمات دافعاً عاماً للتغير. وهذا العامل يمكن أن يكون موجوداً فى التوجهات داخل التعليم العالى فى هذا الوضع (ولكل المؤسسات). وعلى عكس الوضع فى بداية العقد (الذى تميز بزيادة هائلة فى الطلاب المسجلين) تواجه الجامعات والكليات حالياً انخفاضاً حاداً فى عدد الطلاب. وقد ينذر هذا الوضع، مصحوباً بإمكانية إطلاع عامة الناس على تقارير التقويم، بنشوء حالة من القلق تجاه السمعة الخارجية للكلية (نعنى السوق) وبالتالى القلق تجاه نتائج التقويمات. (De Klerk,1998:19).

تقدم حالة أمســتردام الدعم إلى واحدة من النقاط الرئيسة التى نناقشها فى هذا الكتّاب. إن أثر تقويم الجودة – كيفما تم تنفيذه سواء أكان داخلياً أو خارجياً – يعتمد بشــكل كبير على الســياق المؤسســى، وهو بدوره يرتكز بشــدة على السياق الوطنى. لذا، فإن الســؤال المطروح هو: هل باســتطاعة تقويم الجودة أن ينتج بنفســه تغيرات جوهرية فى الهياكل والسياســات المؤسســية، وهى بدورها تقدم سياقاً يتقبل سريعاً نتائج نشاطات التقويم المستقبلية؟.

التغيرات الرئيسة فى صنع السياسة وهيكل المنظمة:

إذا نظرنا إلى بعض التغيرات التى تحدث فى كارديف، يمكننا أن نحدد بعض التغيرات الجوهرية الكثيرة فى السياسات والهياكل التى تحدث فى مؤسسات التعليم العالى.

وهكذا، تقوم مجالس إدارة الأقســام «الموازية لفــرق الإدارة العليا» بتقديم النصح لرئيس القســم حول الموضوعات الخاصة بالسياسات والتنمية الإستراتيجية وتحديد الموارد. وتكون أدوار ومسئوليات رئيس القسم أكثر وضوحاً وتحديداً وتبين التحول من الأعمــال المتعلقة بالكلية إلى الدور الإدارى. وهذه التحولات المألوفة إلى المســئوليات الإدارية الواضحة فى مؤسسات التعليم العالى تؤدى، كما يبدو، إلى تعزيز فرص العمل بموجب بتقارير تقويم الجودة. وهكذا، كانت إحدى نتائج إجراءات المراجعة الداخلية للجودة فى كارديف إصدار تقرير الإدارة محتوياً على تقويم يحتوى تقويماً لنقاط القوة والضعف للقسم، وكذلك تقويم عن أهدافه وإلى أى مدى تم تحقيقها.

وتقوم لجنة تأكيد الجودة الأكاديمية بمراقبة تنفيذ كل التوصيات المعتمدة بواسطة اللجان المختصة التابعة للجامعة. كما أن القســم يجوز له أن يعلق على تقرير الإدارة، ويُمكن أن يُطلب منه تقديم تقارير عن سير العمل فى تنفيذ التحسينات.

بعد المراجعة (الداخلية) يتــم تعيين أحد أعضاء لجنة المراجعة للقيام بالاتصالات مع القســم فيما يتعلق بالموضوعات المتعلقة بالجودة. وبعد سنة يقوم الشخص نفسه بالاجتماع مع رئيس القســم وكبار الأعضاء مــن الزملاء، لإفادة اللجنة المختصة حول التقدم الذى حدث فى القســم منذ إكمال المراجعة الداخليــة للجودة. وهكذا تكتمل حلقة الجودة (Daniels,1998:11).

وبهذه الطريقة أيضاً، يتحمل رؤســاء الأقسام المسئولية أمام بقية منسوبى الجامعة عن نشاطات أقسامهم. ومن ناحية نظرية، على الأقل تتأكد اللجان والسياسات الخاصة

بالجامعة، أن نتائج تقويم الجودة يتم الأخذ بها وتطبيقها. ودلالات ذلك أن استقلالية الوحدات الأساسية للأقسام يتم إضعافها. وتبقى السياسات على مستوى الجامعة قائمة على الموضوعات التى كانت متروكة فى السابق إلى رغبة القسم، كما أن هياكل المسئولية الداخلية تؤكد أن هذه السياسات يتم تنفيذها.

وتقدم الحالات الاسترالية في إدارة الإدارة المؤسسية للتعليم العالى أكثر الأمثلة المتطورة فيما يتعلق بالهياكل التنظيمية المصممة لتقديم النواحى الإدارية والشكلية بقدر كبير.

وقد جاء وصف كاتب دراسة حالة جامعة موناش على النحو التالى: يجب الإشارة إلى أن حركة الجودة هى واحدة فى سلسلة التطورات التى تؤثر فى الإدارة وعملية اتخاذ القرار فى الجامعات الأسترالية. لقد كثر الحديث فى السنوات الأخيرة عن تحويل المؤسسات التعليمية إلى شركات، رأى فيها النقاد أن ذلك يمثل تعدياً على التقاليد والقيم المتصلة بالكليات، على حين رأى فيه المؤيدون ضرورة تمثل إدخال العقلية التجارية فى المنظمات التى ظلت استجابتها عاجزة تجاه التغير من خلال إجراءاتها وردود أفعالها البطيئة. وقد تم الإعلان عن مراجعة رئيسة لإدارات الجامعات بواسطة حكومة الكومنولث، وتم تضمين ذلك فى جدول الأعمال الواسع للإستراتيجية الوطنية وذلك لتعزيز التنافس والكفاءة (Baldwin,1997:11).

وفى هذا الإطار التنظيمى، أصبح تقويم الجودة أكثر التصاقاً بعمليات التخطيط، وبدأ يُنظر إليه على أساس أنه المرحلة الأولى من عمليات التخطيط. وهى بذلك تمثل خطوة قصيرة من التقويم والتخطيط - وبيانات الأداء التى تولدها - للوصول إلى مشاريع الحوافز. وقد كانت الأخيرة (الحوافز) موجودة فى جامعة موناش لبعض الوقت فيما يتعلق بالبحث. وفى الفترة التى تمت فيها كتابة دراسة الحالة هذه، كان مشروع للحوافز يتعلق بالتدريس على وشك أن يتم تطبيقه.

الجدير بالذكر (انظر إلى الفصل الثالث) أن التجارب الأسترالية المتعددة فى تقويم الجودة الوطنية كانت تتعلق بالتمويل. كما أن هذا الأسلوب يبدو أنه قد تم تبنيه فى بعض مؤسساتها للتعليم العالى جاء ليصبح جزءاً من حركة هدفت لإيجاد نظام للتعليم العالى وفق توجهات السوق.

إنّ التغير فى البيئة الخارجية يمكن أن يوفر فرصاً لمديرى المؤسسات لإدخال تغيرات بعيدة المدى. وهكذا فإن الوضع بجامعة نيوكاسل فى أستراليا كما يلى:

حسب وجهة نظر نائب مدير الجامعة فى ذلك الوقت، عكست جولات الجودة

(الخارجية) فرصة قيِّمة لمحاولة تغير الثقافة والأسلوب المُتبع فى المؤسسة، والتى ما كانت تضع قيمة كبيرة على عمليات تقويم الجودة الرسمية. ولذلك فقد تم استخدام وتسخير عمليــة تأكيد الجودة الوطنية بكل ما يمكن أن تقدمه لدعم عملية التغير الإدارى. ومن المرجــح أن نائب مدير الجامعـــة فى ذلك الوقت كانت لديه الرغبة فى تقليص التكاليف والحصول على مكافأة تمويل من خلال عملية تقويم الجودة. (Lester,1998:19).

لقــد تم إعداد تقاريــر عن أمثلة مماثلة لاســتخدامات الإدارة لتقويم الجودة فى أماكن أخــرى (مثــل Brennan,Frederiks and Shahm1997). وفــى الواقع، هناك أدبيات أساســية حول إدارة الجودة الشاملة شددت على الدور المركزى لتقويم الجودة فى الإدارة والتغير المؤسسى فى كل أنواع المنظمات (Dill,1995:Kells,1995).

هل أنظمة الجودة بعيدة المدى التى يتم إدارتها مؤسسياً وتقوم الجامعات الأسترالية بتطويرها، تمثل انتصاراً لوسائل العمل التجارى فى إدارة الجامعات، وهل توفر نموذجاً للجامعات فى أماكن أخرى؟

إن منظمة الجودة المؤسســية المُطورة، عند قيامها بتعزيز الإدارة المؤســسـية ، تحتاج فــى المقام الأول إلى إدارة مركزية قوية مــن أجل تطبيقها بنجاح. ويبدو أن هذا الوضع كان موجــوداً فى الجامعات الأســترالية موضوع هذه الدراســة، وكذلــك فى الجامعات البريطانية، إلى حد كبير، التى كانت موضوعاً لدراسات الحالة. ولقد شجعت العناصر الخارجية، خاصة المتصلة بالتمويل ، على السيطرة المؤسسية بقدر كبير فى عدد آخر من الدول (فنلندا والمكسيك مثالان من دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى)، وقد سهل ذلك ترويج أنظمة الجودة المؤسسية الواسعة وتوحيدها فى الإدارة واتخاذ القرار.

وقد تمت مناقشــة العلاقة بين تقويم الجودة والإدارة المؤسســية المركزية فى دارسة الحالة الخاصة بجامعة جيوفاسكيلا فى فنلندا. لقد تبنت الجامعة نظام التقويم الشامل ليصبح مشروعاً تجريبياً وذلك قبل إدخال نظام الجودة الوطنى، ويكشف المُقتطف أدناه المأخوذ من دراسة الحالة ، الروابط مع أسلوب التفكير الإدارى الحديث فى الجامعة.

بعــد التقويم الشــامل، كان لهيكلة خطــط (TTS) (نظام تخطيــط الجامعة) فى المســتويات الهرمية المختلفة للجامعة، تبعات مهمة. فجميع مستندات التخطيط الآن مكتوبة بأســلوب تقويمى وإبداعى. كما أن الخطط الجديــدة تحتوى وصفاً مفصلاً بشكل دقيق عن نشــاطات التطوير والإحصاءات حول المخرجات الأكاديمية المختلفة، والمعلومات عن مجالات البحث ذات الأولوية. فقد تغيرت الإحصاءات القديمة الموجزة والأســلوب الإدارى العرفى المتعلق بالمســتندات ليحل محلها أسلوب إبداعى وانعكاسى

واضح يشير إلى نوع من التغير الثقافى فى إدارة الجامعة من النمط القديم البيروقراطى إلى أسلوب جديد واضح وتخطيط ملائم وتنسيق للنشاطات المختلفة.

لقد دعم التقويم الشـامل الفهم تجاه جامعة جيوفاسـكيلا باعتبارها وحدة إنتاج محلية للدرجات الأكاديمية، فى حين أن البعد المُستحق للعلماء والذى يجمع المجتمعات الأكاديمية فى المجتمع الأكاديمى الشامل للعلماء تم إضعافه (Valimaa,1998:23).

والسـؤال الذى يطرح نفسـه هنا يتمثل فى: هل تتعلق تلك التغيرات بالأسلوب أو الجوهر؟ أوضحت استبانة لرؤساء الأقسام فى جامعة جيوفاسكيلا أن التغيرات تتعلق بالأول (الأسلوب).

الآثار المترتبة على التقويم الشامل لا يتم رؤيتها بشكل واضح على مستوى الأقسام. والصورة العامة تشير إلى أن التقويم الشامل لم يُغير اتخاذ القرار أو النشاطات الأكاديمية فى القسم. وهذا يُدعم الفكرة التى تم التوصل إليها من المقابلات مع الأكاديميين، بأن التقويم الشامل هو حلقة واحدة لم تغير نشاطات الأكاديميين أو الوحدات الأساسية. (Valimaa,1998:25).

ويُعزى سبب عدم الوضوح النسبى لأثر تقويم الجودة على مستوى الوحدات الأساسية إلى التباين بين الأثر المباشر والأثر غير المباشر اللذين نوقشا فى الفصل السابع.

وفى دراسة الحالة الخاصة بجيوفاسكيلا نجد أن الآثار المباشرة تحدث على المستوى المؤسسـى (الاعتراف ببعض الأقسام وإدخال تخطيط جديد ودورة تقويم تتعلق بالإدارة حسب النتائج)، فى حين أن الآثار غير المباشرة تحدث على مستوى الوحدات الأساسية الأكاديمية (تغير المنهج وأولويات البحوث الجديدة).

ولا يشك كُتّاب تقويم جيوفاسكيلا أن التغيرات تبلغ إلى حد إحداث تغير كبير فى مواقع السلطة داخل الجامعة.

ويمكن القول بإيجاز إن مركز الجامعة هو أكثر المسـتفيدين من التقويم الشـامل. فقد أصبحت الإدارة المركزية أكثر قوة وذلك لسببين:

أولاً - مـن ناحية بيانية، قامـت الإدارة المركزية بتحديد مهمة الجامعة. والتقويم الذاتى ومراجعة الزملاء قدمت خدمة كمسـتندات مفيدة تم استخدامها فى المناظرة. وبالرجـوع إلى تقريـر الزملاء تمكنت الإدارة المركزية للجامعة من تحديد المشـكلات الفعلية وبذلك تمكنت من تحديد الطبيعة الوظيفية للجامعة.

ثانياً - أصبح تقويم الجودة أداة للإدارة المؤسسـية ويشكل جزءاً من دورة التخطيط

السنوى للجامعة. كما توفر معلومات وأفكاراً يتم تطويرها فى الكليات والإدارة المركزية لتصبح مشاريع تنموية. وبهذه الطريقة، فقد أدى التقويم الشامل إلى تقوية دور الإدارة المركزية وأصبح لديها مزيدُ من السلطة. (Valimaa,1998:29).

وفى بعض الجامعات على الأقل، يبدو أن إدخال أنظمة إدارة الجودة المؤسسية جزءاً من التغيرات التنظيمية الرئيسة، والتى تتضمن نقلة جوهرية فى السلطة من الوحدات الأكاديمية الأساسية إلى الإدارة المركزية للمؤسسة. والغرض من تلك النقلة تم إيجازه بشكل جيد فى دراسة الحالة الخاصة بجامعة ويسترن سيدنى نيبيان حيث يبين الكاتب ما يلى: «أرجو أن تؤدى إعادة الهيكلة هذه إلى تحمل المسئولية بصورة أكبر فى المستويات الدنيا للمنظمة، وإلى متابعة مناسبة للمسائل الخاصة بضبط الجودة» (Mikol،1998:36).

يرتبط تحمل المسئولية فى مؤسسات التعليم العالى ارتباطاً قوياً بالمسئولية التى تطلب الدولة أن تتحملها المؤسسات. وسوف يتم مناقشة هذه الأمور لاحقاً فى القسم الأخير من هذا الفصل.

المسئولية والمعلومات وضمان الجودة :

إن أحد أهم الآثار الواضحة لأنظمة إدارة الجودة الخارجية هو نشوء أنظمة إدارة الجودة الداخلية. وفى جزء منها، تعد هذه الأنظمة ضرورية من أجل تأكيد النجاح المؤسسى فى الأنظمة الخارجية، وفى جزء آخر لتمكين المؤسسة من النجاح فى البيئة الخارجية التى يغلب عليها تقليص التمويل، والمنافسة الحادة. وتحتاج المؤسسات أن تعرف المجالات التى تجيدها، وتحتاج إلى أن تكون قادرة على عرض هذه المعرفة بشكل مقنع للآخرين. كما تحتاج إلى تحسين الكفاءة دون التضحية بالجودة. وفى مثل هذه الأحوال تصبح إدارة الجودة مُدمجة بشكل قوى فى عملية الإدارة بشكل عام، وتصبح نتائج تقويم الجودة جزءاً مهماً من معلومات الإدارة، وتمتلك إدارة المؤسسة تقويم وإدارة الجودة وبموجبها تستنبط أنظمة للجودة لتطبيقها فى كل المؤسسة.

وتشجع بعض الأنظمة الوطنية هذه الأنماط من التطورات أكثر من غيرها. ففى فرنسا، أدت ضرورة أن تقوم كل مؤسسة بإعداد خطة تنمية لمدة أربع سنوات أساساً للتعاقد مع الحكومة، (والتى يعتمد عليها التمويل المستقبلى) إلى قوة دفع رئيسة لجمع المعلومات عن كل جوانب عمل المؤسسة، وأدت كذلك إلى التقويم المبنى على تلك المعلومات، ويتم كل ذلك فى إطار عملية المناقشات مع الوزارة. وتأتى المتطلبات الخارجية الأخرى من اللجنة الوطنية للتقويم وكذلك من الجهة الوطنية الخاصة بمراقبة التكاليف الخاصة بالتعليم العالى.

ماذا يعنى ذلك عملياً بالنسبة للمؤسسة؟

فى جامعة ليلى III - تشارلس ديجول تم توسعة مكتب رئيس الجامعة، إضافة إلى مكتب السكرتارية الذى لم يكن بالإمكان تجاوزه ومن ثم تحول بشكل كبير إلى وحدة للتقويم والتصورات، هذه الوحدة تضم:

- إحصائيين.

- مسئولين عن المشروع يتولون مسئولية المهام الإستراتيجية التى تساعد فى اتخاذ القرار، أو إتمام الدراسات الميدانية التى تتطلب تداول المعلومات وإدارة احتياجات التوظيف المستقبلية والمواضيع المشابهة المهمة الأخرى.

- منسقاً للعطاءات والبرامج الوطنية والدولية (Losfeld and Verin, 1998:18).

جاء التشديد على مركزية المعلومات فى كل مناحى الإدارة المؤسسية فى المقتطفات التالية، والتى وردت فى مذكرة لرئيس جامعة ليلى (111) بتاريخ إبريل (١٩٩٦م) حسب الاقتباس المضمن فى تقرير دراسة الحالة.

يُعدّ التدوال الجيد للمعلومات نتيجة ملازمة لإدارة المسائل المعقدة والتى تؤكد عدم اتخاذ قرار على أى مستوى دون التفكير فى التفاعلات التى سيحدثها ذلك القرار مع الوحدات الأخرى أو مع الجامعة ككل (Losfeld and Verin,1998:18).

تضمنت الإجراءات الإدارية الأخرى التى تم اتخاذها فى ليلى (111)، تطوير مؤشرات المواءمة بين موارد التدريس وأهداف علم أصول التدريس، وحصر القدرات التى تهدف إلى تحقيق الجودة، والميزانية الموضوعة لتحقيق الأهداف وتخويل قدر كبير من المسئوليات إلى الوحدات الأساسية فى الجامعة، وإنشاء مركز للأبحاث فى علم أصول التدريس والإبداع، ودراسة المضامين التى تعود على الجامعة من استخدام الإدارة لتقنية المعلومات والتخطيط بشكل كبير، كل هذه الأعمال لها قوتها الدافعة فى توحيد الجودة والإدارة واتخاذ القرار الذى ترتب على إنجازه تحديد العلاقة بين «المجمع الأكاديمى» للجامعة وإدارته المركزية والخدمات.

وهكذا يؤدى التقويم دوراً متنامياً فى إدارة مؤسسات التعليم العالى. وبقيامه بهذا الدور يساعد التقويم فى تأمين قدر كبير من المصداقية لدى الجمهور الخارجى ويُسهم فى تحقيق الاضطلاع بالمسئولية للمولين والشركاء والأساسيين الآخرين. وقد تم بيان هاتين الوظيفتين فى دراسة الحالة لجامعة كاسفسكارى فى فيينا.

«يؤدى التقويم دوراً يتجاوز نجاحه العملى فى تفعيل البحث والتدريس أو النشاطات الإدارية فى الجامعة. ويؤكد للجمهور على المستويين الاجتماعى والمؤسسى أن الجامعة تقوم بجهود لتكون أكثر قبولاً ولتجعل مخرجاتها أكثر شفافية وإدارتها لمواردها أكثر كفاءة (Warglien and Savoia,1998:18).

خاتمة:

ليس من السهل فصل السبب عن الأثر، ففى بعض مؤسسات التعليم العالى يكون إيجاد نظام داخلى شامل لإدارة الجودة، جزءاً من التغيرات الجوهرية فى الإدارة المؤسسية واتخاذ القرار.

والمحور المركزى فى ذلك هو جمع أكبر قدر من المعلومات حول كل نواحى المؤسسة واستخدامها للتأكد إن كانت أهداف الأداء قد تم تنفيذها. ومثل هذه التطورات يمكن ربطها بصورة عامة مع العلاقات المتغيرة بين التعليم العالى والدولة التى تطالب بالمسئوليات الواضحة المبنية على الشفافية فى اتخاذ القرار والحقائق. وفى بعض الدول أيضاً تعكس التطورات الاستجابات للمنافسة السوقية المتزايدة بين المؤسسات. وتسهم أنظمة تقويم الجودة الخارجية فى إيجاد هذه الهياكل والسياسات الداخلية، لكن لا يبدو أنها جوهرية بالنسبة لتلك الهياكل والسياسات. فهى تؤثر فى محتوى وأساليب الأنظمة الداخلية والتى تحتاج إلى البقاء لأسباب أخرى.

ولا يبدو أن متطلبات المسئولية الخارجية يتم استيفاؤها فى معظم المؤسسات من خلال الاستجابات بالالتزام بتلك المتطلبات. ومن المرجح أن تحدث تغيراً داخلياً فى المجالات الإدارية والهيكلية: إن أنظمة المسئولية الداخلية تعكس الأنظمة الخارجية. وتُعد جزءاً من الإستراتيجيات والآليات الضرورية التى تستخدمها المؤسسات لمناقشة علاقاتها مع البيئة الخارجية الأكثر تعقيداً. إنها التعقيدات العامة للبيئة أكثر من كونها أثراً محدداً لأنظمة تقويم الجودة الخارجية والتى يبدو أن تكون مولداً فى إحداث التغيرات السياسية والهيكلية داخل المؤسسات. ونشاطات التقويم سواء داخلية أو خارجية، قد تؤدى إلى تغيرات جوهرية فى السياسات فى أجزاء معينة من المؤسسة لكن مدى تأثيرها يعتمد بشكل كبير على السمات المعتمدة على البيئة فى المؤسسات.

ملحوظة: اعقد مقارنة على سبيل المثال لدراسة حديثة تعتمد اعتماداً أساسياً على تصورات الوحدات الأساسية (Bauer and Henkel,1998).

الفصل التاسع

أثر تقويم الجودة من خلال تغيير الثقافات

مقدمة:

تعمل الثقافات على تســهيل وعرقلة التغيير. فالسمات التقليدية لمؤسسات التعليم العالى تتمثل فى الترابط غير القوى للوحدات الأساسية والدرجة العالية للاستقلالية المهنية للأشخاص الذين يعملون فيها وأدوار الأعمال التخصصية العالية، وتؤكد الدور المهم للعناصر الثقافية فى تحديد العمل الداخلى لهذه المنظمات. وتشمل الثقافة شعور الناس حيال أنفسهم وأعمالهم ومؤسساتهم. وهى تضم القيم والاتجاهات والسلوكيات وفوق كل ذلك هى مسألة مشتركة. وقد وصف كلارك (Clark) دور الثقافة على النحو التالى:

إن جميع الكيانات الاجتماعية الرئيســة لها جانب رمــزي، الثقافة وكذلك الهيكل الاجتماعي، وبعض المسائل المشتركة والمفاهيم العامة التى تساعد المشاركين فى الكيان الاجتماعــى علــى تحديد من يكونون؟ ومــاذا يفعلون؟ ولماذا يفعلون ذلــك؟ وإن كانوا مُسعدين فى ذلك أو ملعونين؟ (Clark,1983:72).

وســوف يتناول هذا الفصل أثر إدارة وتقويم الجودة فى ثقافات مؤسسات التعليم العالى. وفى محاولة لعمل ذلك سوف نعتمد مرة أخرى على دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى رغم أن منهجية الدراسة، حسبما أوضحنا سابقاً، تحوى بعض الجوانب الضعيفة والتى تُحد من الاعتماد عليها فى المجال الثقافى. ولقد أوضحنا فى الفصل الأول أن أغلبية دراســات الحالة قد تم كتّابتها من قِبل أشخاص يشغلون مناصب فى وحدات الإدارات المركزية فى مؤسســاتهم وعندما يكتبون عن تلك المؤســســات بشكل كلى لا شك يتبنون منظور إدارى. ولا يُعد ذلك خللاً حاداً عند النظر إلى إدارة الجودة أو الهياكل المؤســســية والمكافآت. فإقامة لجنة جديدة وإجراء تغير رئيســى فى المنهج وتعديل الطرق التى يتم بموجبها تحديد الرواتب تعتبر حقائق معقولة لا تقبل الجدل. والمعانى التى تحملها للمتأثرين بتلك الحقائق غير واضحة بشكل كافٍ.

ومع ذلك، فإن العناصر الثقافية مرتبطة بشكل أساسىٍ بالموضوعات التى ناقشناها فى الفصلين الســابقين. ففكرة المكافأة تتضمن افتراضاً عــن القيم. فعندما يتلقى عضو طموح من أعضاء هيئة التدريس شــهادة أو ميدالية مكافأةً بعد (٢٥) ســنة من

الخدمــة فقد يكون ذلك أمراً محبطاً أن تصبح تلك ذكرى للعمر والإخفاق في تحقيق طموحــات مفيــدة. والقيمة التى تُعلــق على المكافأة المادية قد تختلف أيضاً حســب نمط الحياة والأولويات الشخصية والظروف المادية القائمة والمتعلقة بالشخص المعنى. وبعــض التغيرات فى السياســات والهياكل لا تتحمل المقاومة مــن الثقافة. فإذا كانت إدارتــك معلقة، ذلك أن الثقافة لا توفر الدفــاع. لكن التغيرات فى المنهج لدعم مهام مؤسسية وأهداف جديدة يمكن تعطيلها لمدة طويلة بواسطة هيئة التدريس التى تفضل التمسك بالعادات القائمة والاستمرار فى محاضراتهم القديمة.

كتبت عالمة علم الإنســان مارى دوجلاس (Mary Douglas) بشــكل مناســب فى الغايات التى تنشدها وقالت: «إن المؤسسة لا يمكن أن يكون لها غايات... الأفراد يمكن أن يقصدوا ويخططوا بوعى ويستنبطوا إستراتيجيات غير مباشرة» (Douglas,1986:92 وأورد مقتطفاً منها Maassen,1996).

ويُعــد هذا عنصراً تذكيرياً مفيداً، فى هذه الأيام التى تتســم بالتوجه لجعل إدارة شئون الجامعة كإدارة الشركة، فيما يتصل بأهمية توزيع السلطة فى مؤسسات التعليم العالى. إذ يمكن للمحاضر فى الجامعة أن يعلق: «إن مدير الجامعة له أن يقرر فيما يتعلق بالمهمة على أننى ســأقرر ما أدرسه لطلابى». إنهم هُم الناس الذين لهم غايات وليس المنظمات وهذا ما يُحدث التضارب المتكرر بينهما.

إنها إمكانية إدارة الجودة فى أن تكسر هذه «الفوضى السعيدة» فى حياة الجامعة، وأن تصبــح لها أهمية فى تطوير الجامعة. وعلى الأقل فى بعض أشــكال الجودة لن يكــون للمحاضر تلك الحريــة ليقرر ماذا يُدرس أو كيف يُدرس أو كيف يقوِّم الطلاب، فالعلاقة بين هذه النشاطات والمؤسسية الواسعة، وربما على المستوى الوطني، وأفكار وأهداف المهمة ستكون خاضعة للمراقبة المنتظمة والمحاسبة. وقد أوضحنا فى الفصل الأول، أن الروابط بين السياسات الحكومية والمؤسسية الواسعة النطاق مع الممارسات الصغيــرة لهيئة التدريس والطلاب هى التى تجعــل إدارة وتقويم الجودة أمراً مرغوباً فيه (تسبب القلق اعتماداً على وجهة نظر الشخص).

وفى بقية هذا الفصل سوف نتناول بعض المشكلات المضمنة فى تحليل الثقافة قبل الدخول فى مناقشــة دورها فى عملية إدارة الجودة والتغير المؤسســى والذى سيكون موضوع بقية هذا الكتّاب. ومن ثم ســوف نختار عدداً من الأمثلة من دراســات حالة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، والتى تبين أثر الثقافة فى تحسين أثر إدارة وتقويم الجودة فى مؤسسات التعليم العالى.

وجهات نظر حول الثقافة:

الثقافة لها مضمون وعضوية. وفى داخل التعليم العالي، تميل هاتان السمتان إلى أن تكونا مُعرفتين من حيث المجتمعات الخاضعة للدراسة، كما أن القيم والمنظمة الاجتماعية الخاضعة للدراسة أو مجموعة الانضباط تم تناولها فى إطار خواص نظرية المعرفة للموضوع / الانضباط (Bhglan,1973;Collins,1975;Becher,1989). وتداخل هذا الأمر كان فكرة ثقافية مؤسسية (Clark,1970 and 1972; Becher and Kogan,1992)، كما كان اهتماماً عاماً على المستويات التنظيمية حسبما ناقشناه فى الفصل السابع .

وقدمت مارى دوجلاس (Mary Douglas) طريقة مفيدة ومنهجية فى التعامل مع تحليل الثقافة. فقد استخدمت دوجلاس (Douglas) بُعدين لتمييز النواحى المختلفة للاشتراك الفردى فى الحياة الاجتماعية هما المجموعة والشبكة. وتشير المجموعة إلى قوة حدود المجموعة، فى حين تشير الشبكة إلى كثافة القواعد والأنظمة الخارجية المفروضة على الفرد (Douglas,1982:190 -2)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الثقافة بهذا المنظور مرتبطة بشكل أساسى بالهيكل. والتغيرات فى حدود المجموعة وفى قوة القواعد الخارجية التى تخضع لها المجموعة تنعكس فى تغيرات على الثقافة.

ولدمج هذين البُعدين الخاصين بالمجموعة والشبكة فى طرق متعددة، اقترحت مارى دوجلاس (Mary Douglas) أربعة أنواع من الثقافة الاجتماعية وهى (الهرمية، والجبرية، والمساواتية، والفردية). وقدم ماسان فى عمل حديث وصفاً لهذه الأنواع الأربعة على النحو التالى:

النوع الهرمى يشير إلى الوضع الذى تكون فيه الحياة الاجتماعية للفرد تتسم بحدود قوية للمجموعة وقواعد وأنظمة قوية. والأفراد غير الأعضاء فى المجموعة لكن يخضعون فى الوقت نفسه لقواعد ملزمة قوية، تربطهم علاقة اجتماعية جبرية. وترجع الحدود القوية للمجموعة وضعف القواعد الخارجية إلى بيئة المساواة الاجتماعية. وأخيراً، فإن الأفراد غير المقيدين بقواعد وأنظمة خارجية قوية هم الذين يشكلون علاقة اجتماعية فردية (Maassen,1996:29 -30).

وفى مؤسسات التعليم العالي، يمكن أن يؤدى إضعاف الحدود بين الوحدات الأساسية إلى الثقافة الجبرية وذلك من خلال نمو الضوابط المتعددة ومركزية اتخاذ القرار، أو الفردية وسط الأعضاء: وتحدث الجبرية فى حالات عندما تكون الأحكام والأنظمة قوية على حين تحدث الفردية عندما تكون الأحكام والأنظمة ضعيفة.

وأوضح ماسن (Maassen) أن هذه الأنواع الثقافية يمكن أن تعتبر طرقاً مميزة للحياة. وطريقة الحياة تُفسر على أنها مزيج فاعل قابل للتطبيق بين العلاقة الاجتماعية من جهة والانحياز الثقافى، مثل القيم والمعتقدات المشتركة، من جهة أخرى (Maassen,1996:30) وقد اقترح ماسان وآخرون، إضافة نوعٍ خامس إلى الأنواع الأربعة المُقترحة من قِبل دوجلاس (Douglas). والنوع الإضافى المُقترح هو الاستقلالية، وهى تشير إلى حالة الأفراد الذين ينسحبون دفعة واحدة من المشاركة الاجتماعية (ص ٧٧).

والسؤال الذى يثيره هذا الأسلوب التحليلى حولِ نوع التغيرات التى تحدث فى مؤسسات التعليم العالى هو: هل تعد هذه التغيرات عبوراً لأعضائها من طريقة معينة للحياة إلى طريقة أخرى أم لا؟ والإجابة عن هذا السؤال، بالنسبة لـ ماسن (Maassen) توجد فى مؤشرين اثنين هما: حجم الحرية المتوافر لدى الشخص ليعمل بصورة فردية، وحجم التحكم المتوافر لدى الشخص على بيئته الاجتماعية المحيطة. واستطرد ماسان فى شرح هذين المؤشرين من ناحية مستوى المنافسة وقوة التقويم ودرجة اللامركزية التى تحدث فى مؤسسات التعليم العالى (Maassen,1996:97 -8).

وعلى أساس هذا النموذج، يمكن أن نلحظ أن إدارة وتقويم الجودة يتصلان ببعض التغيرات الثقافية الجوهرية فى كثير من دراسات الحالة للمؤسسات فى الإدارة المؤسسية للتعليم العالى. وكل من التغيرات فى البيئات المحيطة المتمثلة فى النمو والتنوع وتقليص الدعم المالى وإعادة الهيكلة التنظيمية وأساليب تقويم الجودة نفسها تقلل من حرية الفرد الأكاديمية. وعلى كل حال، هذه النتيجة إذا ناقشناها، نجدها غير مُكتملة. حيث أغفلت أمرين، أولهما: محتوى الثقافة أى القيم والمعتقدات التى تتضمنها. وثانيهما: عرض ثقافات التعليم العالى على اعتبارها فى الأساس ملكاً لهيئة التدريس فى المؤسسة وإهمال ثقافة الطلاب.

وفيما يتعلق بهذه النقطة، نحتاج إلى الرجوع إلى دراسة أنواع قيم تقويم الجودة الموضحة فى الفصل الثانى. والأنواع الأربعة هى الجانب الأكاديمى، (التركيز على الموضوع، والمعرفة والمنهج)، والإدارى (التركيز المؤسسى والسياسات والإجراءات) وجانب أصول التدريس، (التركيز على الناس والمهارات والكفاءات) والجانب المتعلق بالتوظيف، (التركيز على المخرجات،، ومعايير التخرج / نتائج التعليم). وكما رأينا فى الفصل الخامس، فإنّ الأنظمة الوطنية المختلفة لتقويم الجودة تشدد على أهمية الأنواع المختلفة. فعندما تكون هناك مواءمة ما بين قيّم تقويم الجودة وقيم الثقافة الأكاديمية، لن يكون هناك سبب للاعتقاد بأن أنواع التغيرات الهيكلية التى تمت مناقشتها فى الفصل الثامن وفى تحليل ماسن دوجلاس (Douglas/ Maassen) أعلاه ستكون

بالضرورة مصحوبة بالتغيرات فى الثقافة. ولا شك أن القيم والسلوكيات المصاحبة للثقافة قد يتم تعزيزها.

وإن أخذ مثال قوى من الأمثلة المبينة فى دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، وبشكل أوسع ما يتعلق بتقويم الجودة الخارجية على مستوى موضوع الدراسة داخل المؤسسة التى تستخدم الزملاء الأكاديميين من المجموعة المتعلقة بالموضوع فى المؤسسة الفردية - قد يسهم فى تقوية الثقافة المتعلقة بالموضوع فى المؤسسة الفردية ويعمل بوصفه خط دفاع - سوف نجد الضغوط الإدارية وضغوط العمل لإحداث التغير. وبالمثل، سوف تجد المؤسسات أو المجموعات المتعلقة بالموضوع التى لها روابط قوية مع سوق العمل وتركز على التوظيف، سوف تجد صعوبة محدودة فيما يتعلق بأسلوب إدارة وتقويم الجودة التى تؤكد هذه القيم نفسها.

لذا، فالسؤال الحاسم هو: هل تقويم الجودة - سواء على المستوى الوطنى أو المؤسسى - متوائم فى الأسلوب ومتسق فى القيم التى يمثلها أو مختلف تجاه القيم البديلة فى النظام أو المؤسسة؟ ويمثل ذلك جزئياً «الملاءمة لحجة الغرض» مقابل «الملاءمة من أجل حجة الغرض» (مثل Wasten,1997). وحتى عندما تكون المقاصد معتدلة، نجد صعوبات كبيرة فى تحقيق الأخيرة (الملاءمة من أجل حجة الغرض) وتجنب الأولى (الملاءمة لحجة الغرض) (de Vries,1996).

وبالطبع فإن السلوك من ناحية تحليلية مختلف عن القيم، ويمكن توضيح ذلك فيما يتعلق باختلافات الموضوع. وقد أشارت دراسة حول أثر تقويم الجودة فى الجامعات الإنجليزية أعدها الكتّاب إلى وجود اختلافات رئيسة بين الموضوعات المتعلقة برغبة الإدارات فى الاستجابة الإيجابية للتوصيات المُقدمة من مجموعات التقويم من الزملاء الخارجيين (Brennan,FrederiksmShah,1997). وفى كل الحالات هناك توافق فى القيم بين الزملاء الداخليين والخارجيين المختصين بالموضوع، كما أن عملية التقويم تم تنفيذها فى نفس الهيكل المنهجى فى الإحكام والأنظمة. وكان هناك خلاف فى الثقافة موضوع الدراسة ظهر فى:

(أ) تجانس الأصول المشتركة للقيم التى يملكها الأعضاء.

(ب) الرغبة فى تطبيق الأحكام والأنظمة الخارجية.

والطريقة الثانية التى نرغب من خلالها فى الدخول فى المحاذير المتعلقة بتطبيق نموذج (Maassen Douglas) تتعلق برابط يصعب حله ما بين ثقافة الحياة الأكاديمية

والثقافة الطلابية. ودراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى لم تهتم بالأخيرة، ولكن بوجودها، لابد على الأقل من الاعتراف بتميزها وقوتها. وحددت الدراسة بشكل كافٍ ما يتم تلقيه فى الكلية (انظر على سبيل المثال المراجعة المكثفة للأدبيات التى قام بها (Pascarella and Terenzeni,1991). ومن المسائل المهمة، أن مهارات ومؤهلات الخريجين هى نفسها المهارات والمؤهلات التى اختار الطلاب الحصول عليها خلال دراستهم فى التعليم العالى. ويعنى ذلك بطريقة أخرى أن إيجاد فرص للتعليم لا يعنى أن تلك الفرص سيتم اغتنامها، كما يعنى أن وضع أهداف للمنهج لا يعنى أنه سيتم تنفيذها.

وقدرة الطلاب الجماعية لتقويض أفضل أهداف الأساليب الوطنية والمؤسسية لم يتم وضع اعتبار لها بشكل كاف. فالحكومة قد تكون فى حاجة إلى مزيد من المهندسين وتقوم فى سبيل ذلك بإيجادٍ مزيد من الأماكن لهذا الغرض لكن الطلاب رغم ذلك يفشلون فى الالتحاق بتلك الأماكن. وقد تتعاون المؤسسة وأصحاب العمل لاقتراح مناهج ودورات موجهة لتلبية احتياجات سوق العمل، لكن الطلاب قد يقوضون هذا التوجه من خلال البحث عن عمل مع أصحاب أعمال آخرين وقطاعات عمل مختلفة.

لذا، فإن الروابط بين السياسات الواسعة والممارسات الدقيقة تنهار بسبب الاستقلالية وسلوك الطلاب الذى يصعب وضع توقعات له.

تقويم الجودة والتغيير الثقافى:

يمكن لتقويم الجودة أن يقوض الثقافات الأكاديمية القائمة من خلال إضعاف حدود المجموعة فى مؤسسات التعليم العالى (البُعد المتعلق بالمجموعة)، وفرض أحكام وأنظمة معدلة على العملِ الأكاديمى (البُعد المتعلق بالشبكة). ما الدليل الذى نملكه لإثبات أن ذلك يحدث فعلياً؟ يبدو، بما لا يقبل الجدل، أن حدود المجموعة يتم إضعافها فى بعض الدول والمؤسسات. فكلما انتقل اتخاذ القرار بين المستويات المختلفة داخل المؤسسات، انتقلت أيضاً قوة المجموعة لتطبيق الأعراف والقيم الخاصة بها. وحسبما أورده كلارك (Clark)، فإن السلطة المبنية على الانضباط يمكن إحلالها بسلطة مبنية على العمل أو سلطة مبنية على النظام (Clark , 1983:110 -23).

ومثل هذه التغيرات ليس سببها بالضرورة أنظمة إدارة وتقويم الجودة، لكن يمكن لتلك الأنظمة أن توفر القوة لهذه التغيرات. وتقويم الجودة الخارجى يمكن أن يعزز السلطة على المستوى المؤسسى من خلال تأكيد ممارسة المسئوليات فى ذلك

المستوى، وكذلك من خلال الفحص الدقيق للآليات الداخلية المتعلقة بالمسئولية وإيجاد سياسات على نطاق المؤسسة وإستراتيجيات فاعلة لتنفيذها. وهذا يماثل الطريقة الأنجلوسكسونية فى إدارة وتقويم الجودة. إنه تحدٍّ لقوة الثقافات الانضباطية المميزة داخل المؤسسات. وعلى العكس من ذلك، فإن أنظمة تقويم الجودة الخارجية التى تعمل على مستوى الموضوع تحتضن بشكل عام الثقافات الانضباطية وتعززها.

وعلى كل حال، وكما رأينا. فإنّ كثيراً من نشاطات إدارة تقويم الجودة تتم داخل المؤسسات تحت وصاية السلطات المؤسسية الداخلية. إجمالاً، وهذه تحتمل أن تكون أقل تحدياً للقيم الثقافية الأساسية للمؤسسة، رغم إمكانية أن تكون هناك آلية لتحقيق نقلة فى القيم من الانضباط إلى مستوى المؤسسة التجارية. لكن فى هذه الحالة الأخيرة وكما هو الحال بالنسبة لتقويم الجودة الخارجي، لا يمكن تحديد افتراضات عن التضارب فى القيم من الانضباط إلى مستوى المؤسسة التجارية. لكن فى هذه الحالة الأخيرة وكما هو الحال بالنسبة لتقويم الجودة الخارجي، لا يمكن تحديد افتراضات عن التضارب فى القيم واحتمالات التغير والتحول، حيث يعتمد ذلك على الأحوال المحلية والبيئة المحيطة والوسائل.

إن إضعاف بُعد المجموعة يجعل المؤسسة ووحداتها عرضة للتغيرات فى الأحكام والأنظمة الخارجية، كما يجعلها عرضة لفرض قيَم جديدة (بُعد الشبكة) تفضى إلى أسلوب جديد فى الحياة بالنسبة لأعضاء المجموعة. وهناك العديد من الأمثلة على هذه الأنواع من التغيرات فى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. وفى طرق متعددة والأكثر ملاحظة هى الثقافة الإنتاجية المُطبقة فى الجامعتين المكسيكيتين، وقد جاءت نتاجاً للأنظمة الداخلية الشاملة للتقويم والمكافأة الفردية والتى تم إدخالها. وفى بعض النواحى هذه الثقافة لا تقوض القيم القائمة للعمل الأكاديمى: إذ هى لا تؤثر كثيراً فيما تم عمله والكم الذى تم عمله.

وقد أورد عدد من كتّاب دراسات الحالة أن إدخال تقويم جودة التدريس قد تسبب فى منح وظيفة التدريس فى المؤسسات مزيداً من الاهتمام فيزيد الاهتمام بالحديث عن التدريس ومراقبته وبالضرورة يكون الاهتمام بعملية التدريس نفسها. وعلى كل حال. قد يجادل بعض المشككين بأن الوقت الذى يُخصص لتقويم جودة التدريس يكون على حساب الوقت المُخصص لعملية التدريس. وفى بعض الدول مثل: المملكة المتحدة قد يكون هناك ضغوط معاكسة على هيئة التدريس من تقويم البحث والذى يُضعف فعلياً الأهمية المتعلقة بالتدريس فى ثقافة المؤسسة.

وبصرف النظر عن التقويم المُعطى للتدريس فى الثقافات الأكاديمية المختلفة هناك أهمية لتحديد ما يعنيه التدريس الجيد. وهناك أمثلة عديدة عن التوجهات التى تهدف إلى إضعاف الثقافة الانضباطية فى هذا الشأن. ويُعد إدخال خبراء أصول التدريس والطلاب فى اللجان الزائرة كما هو الحال فى حالة جمعية الجامعات فى هولندا، تمويهاً لإمكانية أن تقوم الوحدات الأساسية بتحديد التدريس الجيد بشكل شامل فى نطاق الانضباط الذى تتبناه هذه الوحدات. كما أن التوسع فى إدخال التغذية الراجعة الواردة من الطلاب من خلال الاستبانات والترتيبات المؤسسية الواسعة لإدارة الجودة، يمكن أيضاً أن تضعف التعريفات المتخصصة المتعلقة بالانضباط الخاص بالتدريس الجيد. ومما لا شك فيه، أن هذه التطورات ربما تفضى إلى مزيد من التركيز على الموضوعات المتصلة بالأساليب أكثر من الاهتمام بالموضوعات الخاصة بانتقاء المحتويات وموضوعات التنظيم.

كما أن إدخال مزيد من الأحكام والأنظمة الواضحة التى تحكم عملية التدريس تهدد أيضاً الخيارات الفردية والاستقلالية فى الأنواع الثقافية المحددة من قِبل ماسن/ دوجلاس (Maassen Douglas). ويُعد الاعتراف بتقديم التعليم للطلاب بشكل جماعى وبمسئولية فى الغالب نتيجة لأحد أشكال إدارة الجودة. والوقت المستغرق فى كتّابة التقارير وحضور جلسات اللجان يجعل الناس على الأقل أكثر إدراكاً لمضمون وأهداف توجهات بعضهم نحو بعض. كما أن الوقت المُستغرق من قِبل العدد المتزايد من الهيئة الأكاديمية فى نشاطات مراجعة الزملاء داخل وخارج المؤسسات، يؤدى أيضاً إلى إضعاف الفردية والطبيعة الخصوصية لعملية التدريس، إذ إن الخبرة يتم تقاسمها بشكل متزايد. ومن المعقول أن نتوقع حدوث بعض التحسن نتيجة هذا التقاسم للخبرة.

لقد أشار بعض كتّاب دراسة الحالة وغيرهم من الكتّاب إلى ظهور تقويم الثقافات فى المؤسسات. ولاشك أنّ قدراً كبيراً من الوقت يتم تخصيصه إلى نشاطات التقويم، مما كان يحدث فى السابق، وإذا كان ذلك سيحدث فى السابق. وإذا كان ذلك سيحدث نشوء ثقافة لتقويم مميز فإن ذلك يُعد أمراً آخر. وكما أشرنا، يتعلق عدد كبير من نشاطات تقويم الجودة القائمة داخل المؤسسات بالمشكلات المؤسسية والضغوط المتعلقة بالتغير والتى لها أصول خارج عملية إدارة الجودة. ونشاط التقويم استجابة لمتطلبات تقويم الجودة الخارجى يتعلق جزئياً بالالتزام حتى إذا كان هناك نتائج أخرى ثبت بأنها ذات فائدة مباشرة. وكما أوضحنا فى الفصل الرابع تواجه مؤسسات التعليم العالى

نوعين من الاحتياجات هما: الاحتياج للتغير والاحتياج إلى الاستجابة. وكلا النوعين يؤديان إلى زيادة فى نشاط التقويم لكن بوصفها وسائل لغاية.

وقد يتساءل الفرد: هل كانت هذه الزيادة فى نشاط التقويم تعنى فى حد ذاتها تغيراً ذا دلالة فى الثقافة ؟ وقد تعنى ذلك إذا ارتبطت بالسياق الخاص باتخاذ القرار. فتبنى اتخاذ قرار «منطقى» مبنى على الجمع بين الأهداف والحقائق يعطى مركزاً حيوياً للتثمين وتقويم الجودة. والصيغ الجديدة للعلاقة بين التعليم العالى والدولة، كما هو الحال فى فرنسا، تضع أهمية كبيرة على اتخاذ القرار المنطقى والذى يغذى بدوره عملية اتخاذ القرار المؤسسى الداخلى. ويمكن اعتبار ذلك جزءاً من الثقافة الإدارية التى تولى اهتمام للقيم العقلانية - حسبما هو متبع فى الأنماط المتعلقة باتخاذ القرار فى الكليات - أكثر من الاهتمام بالإجماع وحل التضارب.

لقد حدد النقاش أعلاه الإنتاجية المتزايدة والتركيز على التدريس والتعريفات الجديدة للطرق الجماعية الجديدة للتدريس، وكذلك حدد الوسائل الأكثر منطقية المبنية على الحقائق لاتخاذ القرار فيما يتصل بالتغيرات الثقافية التى تحدث فى مؤسسات التعليم العالى نتيجة إدخال إدارة تقويم الجودة. ويتناول الجزء الأخير من هذا الفصل بعض الأمثلة القوية من دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.

أثر الثقافات المؤسسية فى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى:

نورد هنا أمثلة للأثر الثقافى فى جوهر دراسات الحالة فى موضوعين متداخلين هما: الاتجاهات نحو التدريس، والوسائل لاتخاذ القرار. وكلا الموضوعين سوف يتم مناقشتهما فى سياق واسع على نطاق المؤسسة، وذلك لتخفيف أثر تقويمات معينة فى الوحدات الأساسية القائمة بذاتها (رغم أن حالة الدراسة الخاصة بشيفيلد هالام بينت التأثير الإيجابى والسلبى فى معنويات هيئة التدريس فى مختلف الأقسام). وتُعنى دراسات الحالة بأثر أنظمة إدارة الجودة بشكل شامل أكثر من اهتمامها بنتائج التقويمات الفردية. ورغم أن هذه الأهمية هى جزئياً مهمة منهجية تم تبنيها لغرض دراسات الحالة ، فإن التغير الثقافى ذا الطبيعة المتدرجة والمتعددة الأوجه، سوف يبين أن الثقافة ستكون منيعة أمام كل شىء عدا تقويم الجودة الفردى الأكثر دراماتيكية.

وقدمت جامعة ليوفين مثالاً جيداً عن الاتجاهات المتغيرة حيال التدريس والتى

تم إيجادهـــا من خلال إدخال أنظمة التقويم فـــى الجامعات. وهى فى الغالب أنظمة داخلية أنشئت استباقاً لتطبيق المتطلبات الخارجية. وقد شرح الكاتب الاتجاهات نحو التدريس فى الجامعة قبل إنشاء نظام تقويم الجودة.

والانطباع العام يـــرى أن التعليم يعتبر وظيفة يتعين القيام بها وليس تحدياً يتطلب أفكاراً مســتمرة، ووقتاً وموارد كافية بواســطة قدر كبير مـــن أعضاء هيئة التدريس. وهذا قد يتم شـــرحه جزئياً من خلال الطبيعة التكرارية لنواحى مهمة التدريس. لكن يمكن ذلك أيضاً من خلال الإدراك بطبيعة التحدى المتعلق بالبحث والضغط الشـــديد فى هذا الشأن. (Bellefroid and Elen,1998:29 -30).

وعلى كل حال، فقد كان إنشاء عدد من الهيئات والمبادرات الداخلية المتعددة لمراجعة وتحسين جودة التدريس، بعض الأثر فى أساليب التدريس والتعليم.

لقد شهدت المفاهيم المتعلقة بالتعليم والتدريب على المستوى الجامعى تغيراً تدريجياً. وهناك اعتراف متزايد بأن التعلم هو نتيجة لنشاطات المشاركة من قِبل المتعلم أكثر من كونها نتيجة لعملية إلقاء الدرس والمحاضرات. رغم أنها مفيدة لبعض الطلاب وتحقق مجموعة محددة من الأهداف لم تعد عموماً معتمدة ... لذا، فقد قام المجلس التعليمى بدعم عدد من المشـــروعات التى تهدف إلـــى تعزيز عملية التعليم العميقة للطلاب من خلال أساليب متنوعة. (Bellefroid and Elen,1998:31).

والاختراعات فى اســـتخدام التقنية - خاصة من خلال التطورات فى التدريس بمساعدة الكمبيوتر. قدمت مجالاً رحباً للطرق المتبعة فى الجامعة لتحسين جودة التدريس والتعلم.

والمثـــال الإضافـــى للتطورات فى ليوفـــين (Leuven) يمكن الحصـــول عليها من الاهتمام المتزايد على تطبيقات المعرفة. وفى هذه الحالة فقد أدت المشكلات التى تم تحديدها خلال عملية التقويم إلى قيام عدد من مشاريع التنمية فى الجامعة.

لقد أشارت عمليات التقويم الخارجية والداخلية المنتظمة إلى الجودة الضعيفة فى المكونات المتعلقة فى المهارات فى المنهج. وتتلخص الشكوى فى أن الطلاب فى الجامعة يعرفون الكثير لكن لا يســـتطيعون نقل المعرفة إلى تطبيقات ومسائل حقيقية. إنهم لا يعرفون كيفية تطبيق ما تعلموه (Bellefroid and Elen,1998:32).

قامت أعمال تطويرية لتوضيح الوظائف المختلفة لمكونات المناهج ذات الصلة بالنواحى العملية استجابة للنقد الذى تم فى هذا المجال. وحادثة أخرى تمت فى ليوفين (Leuven)، وهى إدخال برامج التدريب الاختيارى لأساتذة الجامعة والمساعدين الجدد.

وبتناول هذه المبادرات المتعددة مجتمعة نجدها تمثل محاولة لتغيير الفلسفة التعليمية للمؤسسة وجعلها أكثر وضوحاً، فى التأثير، ولتغيير الثقافة المؤسسية. وقد عبر كُتاب دراسة الحالة عن بعض التحفظات تجاه درجة النجاح التى حققتها.

لقد تم إبراز المشكلات الرئيسة غير المتوقعة ومعالجتها. وعلى كل حال، يبقى هناك سؤال حول ما إذا كانت جودة التعليم قد تم تحسينها بشكل كافٍ إضافة إلى تحديد الأوضاع غير المحتملة للتدريس والتخلص منها وإصدار تقارير منمقة وشيقة. (Bellefroid and Elen,1998:75)

تملك ليوفين (Leuven) نظاماً لإدارة وتقويم الجودة موجه للتحسين. وقد قام كاتب دراسة الحالة بمراجعة الاستجابات المتعلقة بتجارب التقويم فى مستويات مختلفة فى الجامعة. واتضح أنه على مستوى السلوك الفردى استجاب معظم أساتذة الجامعة بشكل إيجابى.

ففى معظم الحالات وافق الأفراد على النتائج وحاولوا تغير سلوكهم فى التدريس، وتحسين الأداء، وإيجاد أو اختيار نصوص أفضل للمنهج واتخاذ قرارات أكثر وضوحاً فيما يتعلق بأسئلة الامتحانات ونماذج الامتحانات. وكانت النتيجة فى بعض الأحيان مزيداً من التعاون بين الكليات واتفاقات أفضل حول المواضيع التى يتعين تغطيتها. وفى حالات محدودة، ترتب على التقويم تغيرات فى المنهج نفسه (Bellefroid and Elen,1998:40).

وجاءت نتائج سلبية على مستوى الأقسام والكليات. ففى هذه المستويات كان التأثير قليلاً ونادراً. وقد أشار كتّاب دراسة الحالة أن الانفتاح فى مناقشة الخبرات التعليمية بين الهيئة الأكاديمية وهيئة التدريس والطلاب التى حدثت خلال عملية التقويم كانت تجربة جديدة بالكامل (ص ٤٢). لكن لا يبدو أنها كانت تجربة تقود إلى التغير. ويبدو أن السبب الرئيس فى ذلك يعود إلى عدم الحصول على الدعم من عمداء الكليات.

بعض العمداء لم يدعم لجان التقويم وخشى من إجراء مقابلات مع أعضاء الكلية. ولم يقوموا بإقامة نظام لتعزيز وتوحيد المبادرات المتخذة بواسطة لجان التقييم. وفى بعض الحالات اتضح أن العمداء أنفسهم كانوا ينتقدون نظام إدارة الجودة. (Bellefroid and Elen.1998:42).

وعلى كل حال، فقد ظهرت الصورة إيجابية عموماً، على المستوى المؤسسى. فقد أصبحت الموضوعات التعليمية أكثر وضوحاً ويتم مناقشتها بشكل منتظم فى لجان ومجالس الجامعة. كما تم ابتكار منصب جديد كنائب رئيس للموضوعات التعليمية.

ويتناول التعليم المرتبط بالمقاييس الإعتبارات الخاصة بالترقية. وأصبح الآن على العمداء أن يرفعوا تقارير متابعة إلى المجلس الأكاديمى بعد عام من إجراء التقويم. وقد لخص كتّاب دراسة الحالة الوضع فى التالي:

يمكن تلخيص هذه المراجعة للتأثيرات من خلال القول بأن نظام إدارة الجودة قد تسبب فى بعض التغيرات على المستوى التفصيلى الدقيق، كما تسبب فى مزيد من الإيضاح للتعليم على المستوى الواسع. وهذه التغيرات والمزيد من الوضوح يمكن اعتبارهما مؤشرات لثقافة تنظيمية جديدة تعطى قيمة قوية للتعليم. وعلى كل حال، فإن الوضوح بشكل كبير لم يتسبب حتى الآن فى تغيرات رئيسة فى السياسات، ولا شك أنه ما زال هناك الكثير من العمل المطلوب على المستوى الأوسط (Bellefroid and Elen,1998:43).

ولقد قمنا بتسجيل تجربة ليوفين ببعض التفصيلات؛ لأنها تقدم رؤية شاملة لمسائل تم إثارتها فى أماكن أخرى. وهكذا، فقد أشارت دراسة الحالة بجامعة كارديف بويلز، إلى زيادة التوعية فى الجامعة يمثل تلك الموضوعات باعتبارها موارد للتدريس وتطوير هيئة التدريس. كما أن دراسة الحالة لمعهد تورينو التِّقنى يقدم شرحاً لإيجاد إستراتيجية شاملة لأصول التدريس على نطاق المؤسسة. وتقدم دراسة الحالة لجامعة جيفاسكيلا ملاحظات تقول «بعد هذا، أصبحت للجهود المختلفة لتحسين أسلوب التدريس هدف مقبول فى العمل الأكاديمى» (Valimaa,1998:24).

يبدو أن أحد التأثيرات المميزة على التدريس الناتجة عن تقويم الجودة بجامعة ليوفين، هو تطوير فلسفة التعليم الإبداعى فى الجامعة بصرف النظر عن الثقافة الانضباطية. وهناك أيضاً أمثلة، توضح أن تقويم الجودة قد أسهم فى تقوية تلك الثقافة. والاختلافات فى النتيجة تكون من وظيفة منهجية التقويم والسياق المؤسسى. وقد قدمت جامعة شيفيلد هالام بالمملكة المتحدة توضيحاً فى هذا الشأن.

شيفيلد هالام جامعة جديدة تشدد فى أهمية الانضباط المتعدد والارتباط الوثيق مع التوظيف. وأثر التقويم الخارجى على مستوى الموضوع بواسطة الزملاء المختصين بالموضوع يبدو أنه أدى إلى تغير ثقافة الخدمة الخاصة بالجامعة لتصبح أكثر ارتباطاً بالقيم والأعراف الخاصة بموضوع الكلية. واستناداً إلى ذلك:

كان من أهم السمات الظاهرة لأثر تقويم الجودة التأثيرات الحاصلة فى مجموعات الموضوع. ففى المؤسسة من حيث التوجهات الحديثة تميل إلى البرامج الكبيرة ووسائل التغير والوسائل المرنة حسب اختيار الطلاب، وجد عدد من المشاركين أن العمل ضمن مجموعة الموضوع فى تقويم الجودة قد أكد أهمية قيمة سلوك الفريق وأهمية الثقافة المتعلقة بالكلية

وأن تعزيز الجودة نتج عن الجهود المبذولة نحو الهدف العام. (Arnold,1998:11).

هذا التعزيز لمجموعة الموضوع من خلال تقويم الجودة يمكن دعمها بواسطة مشاركة هيئة التدريس المعنية بالموضوع خلال الزيارات الخاصة بالتقويم الخارجى. وفى بعض المؤسسات، يُعد تعيين مقوِّم خارجى مؤشراً للوضع فى المجال التعليمى (يمكن مقارنته فى الأهمية بوصفه مؤشــراً للبحث لتقديم ورقة عمل فى مؤتمر). والنقطة الحاسمة هى أنه إذا كان الإطار المســتخدم فى عملية التقويم الخارجى مناســباً لهيكل الوحدة الأساســية للمؤسســة المحلية. يُرجح أن يؤدى التقويم الخارجى إلى تعزيز مجموعة الموضوع ويعكس قيمتها. وإذا لم يكن كذلك قد يحدث العكس.

وعلى كل حال، يبدو أن الصورة العامة تشــير إلــى أن تقويم الجودة يدعم الأفكار الخاصة بالتدريس الجيد، والتى تتطلب إما أن تكون حسب المعايير العالمية أو أن تكون ثابتة فى كل المؤسسة. وهكذا، يُرجح أن تُضعف المعايير العامة أكثر من المعايير المعنية بموضوع معــين، الثقافة الانضباطية أو على الأقل أن تتعــارض معها. كما يُرجح بأن تعطى وزناً لوجهات نظر المستهلك تجاه الجودة ولمفهوم الجامعة التى تشدد على أهمية توظيف خريجيها ودور الخدمة للمجتمع. فهناك على ســبيل المثال دور قوى لصاحب العمل فى نظام الجودة الخارجية المطبق فى المركز الهولندى للتقويم. وعلى كل حال، يمكن تصميم التقويم المؤسســى الداخلى لإدخال قيم التقويم الخارجى فى المؤسسة، وأفضل مثال على ذلك جامعة ليلى 111 - تشارلس ديجول فى فرنسا.

وتكشــف حالة جامعة ليلى كيــف أن الأفكار الخاصة بالمســئولية والإدارة والمنهج والتدريس وتقويم الجودة يمكن جمعها كلها مع بعضها.

فمن جهة، لا يمكن أن تستمر الجامعة فتصبح مكاناً يتم فيه إنتاج المعرفة من أجل المعرفــة ذاتها، بل يجب أن تكون مكانــاً يجعل المعرفة متاحة بطريقة تمكن القطاعات المختلفة من الســكان تهيئة نفســها فى الحياة المعاصرة بقدر ما يســتطيعون وفى كل المســتويات. ومن جهة أخرى، يتعين أن تستجيب وســائلنا الإدارية إلى المنطق القوى للخدمــة، بل تصبح أكثر من ذلك، بحيث توفر الخدمة العامة التى يجب أن نكون فيها فى الوقت نفسه فاعلين ومطورين وكفلاء (Losfeld and Verin,1998:17).

يُنظر إلى تقويم الجودة فى ليلى (وأماكن أخرى) أداة يتم استخدامها لتغير الموازين بــين الوظائــف الجوهرية والوظائف غير الجوهرية للجامعــة (فان فوت ١٩٩٥م) فى مجال التدريس والبحث.



وهذا يعنى بالنسبة لكاتب دراسة حالة جامعة ليلى 111 ما يلى:

- هناك حاجة لتقويم التدريس يركز ربما على ما تم تدريسه، ولكن بشكل أساسى على البحث عما يحقق التوافق بين الاهتمام بالتعليم الصارم القوى (المبنى على الموضوع) والتعليم الذى يلبى الوعود بالحصول على التوظيف:

- الرابط القوى بين هذا المطلب الثنائى وأعمال البحث التى يمكن أن تدعم ذلك المطلب إذا حققت التوافق المتزامن لنفس الاهتمام بموضوع التعليم الصارم والحاجة إلى تلبية الاحتياجات الرئيسة للمجتمع.

- التخطيط المتوسط المدى لأعمال التدريس التى تأخذ فى الاعتبار التطوير فى الوقت الحاضر والرغبة فى إضعاف الكيانات القوية للجامعة (Losfeld and Verin,1998:21).

مثل هذه التعبيرات عن القيم المؤسسية قد تنسجم أو لا تنسجم مع القيم المتصلة بشكل معين من تقويم الجودة الخارجى. كما أنه قد يتم أو قد لا يتم تقاسمها بشكل كامل بواسطة الهيئة الأكاديمية للمؤسسة التى تقدمها. لكن تقويم الجودة دائماً هو الطريقة لإدخال القيم الخارجية والمصالح فى ثقافة المؤسسة سواء بناء على توصية الإدارة المؤسسية أو وكالة جودة خارجية تعمل وفق الرغبات التى تبديها الحكومات الوطنية. وكلتا التوصيتين تمثلان تحدياً للثقافة الانضباطية واستقلالية الوحدات الأساسية.

ويتناول الفصل (الثامن) النواحى المتعلقة بالعلاقة بين تقويم الجودة ونمو ما يُعرف بالوسائل الإدارية لاتخاذ القرار فى التعليم العالي. وعلى المستوى الثقافي، وحسبما أوضح العديد من كتّاب دراسات الحالة، أصبح هناك تحول من الأدوار بالكلية (يقصد به أدوار التدريس) إلى الأدوار الإدارية للبحث عن مناصب لشاغلى الوظائف مثل رئيس القسم وعميد الكلية. وتقدم جامعة كارديف مثالاً لهذه الحالة. إن فرض أنظمة تقويم الجودة الخارجية انعكست فى عبارات كاتب دراسة الحالة لجامعة كارديف «إن عدم الثقة على مستوى الحكومة فى قدرات المؤسسة بأن تقوم بتسيير وإدارة شئونها (Daniels,1998:26)، يمكن أن يؤدى إلى فرض إدارى لنظام تقويم داخلى يمثل القيم المستمدة من الخارج أكثر من القيم الداخلية الخاصة بالمؤسسة. وتكمن الخطورة هنا فى إحداث ما تم وصفه باعتباره يمثل ثقافة الإذعان التى تم شرحها.

وهناك أيضاً توتر بين ما تراه المؤسسة مهماً فيما يتعلق بتأكيد الجودة وبين ما يمكن أن يتم فرضه من الخارج. وهناك وجهة نظر ساخرة ترى أن تقويم الجودة

الشـــاملة (نظام الجودة الخارجية) تُشعر الإدارات بالخزى من خلال إشعارها بالذنب فى تطبيق الأنظمة والعمليات والهيكل: حيث تمارس الضغوط على الرافضين لذلك. والخطر المُدرك أن ذلك يؤدى إلى تطور ثقافة الالتزام فى المؤسسة وإداراتها سعياً وراء طـــرق محددة أو مقترحة من قبل المقَومين الخارجيين حيث يكون الالتزام بالتقويم هو الهدف. (Daniels,1998:26).

يمكن أن تكون ثقافة الالتزام استجابة للعمليات الإدارية لاتخاذ القرار فى المجالات الأخرى مـــن الحياة الجامعية. وهـــى مغايرة للثقافة الجبرية الـــواردة ضمن الرموز التـــى حددها Douglas والتى يدعى أنها تحدث عند إضعاف حدود المجموعة وتقوية الأحكام والأنظمة الخارجية المفروضة.

وعلـــى كل حـــال، يجب علينا أن نؤكد أننا لا نكشـــف أى علاقة ضرورية بين تقويم الجودة والمســـائل الإداريـــة المتعلقة باتخـــاذ القرار، والاســـتجابات الخاصة بالالتزام والجبريـــة. وفى بعض الأحوال، يؤدى الانفتاح فى المناقشـــات وإمكانية الوصول إلى المعلومـــات التى تمثل جزءاً مـــن عملية التقويم الذاتي، إلى دعـــم فى اتخاذ القرارات المفتوحة الخاصـــة بالكلية بدلاً من اتخاذ القرارات بصورة إدارية مغلقة. وهذا يظهر فى الحالة على مستوى أعضاء هيئة التدريس فى جامعة فينش الجيفاسلاكية.

واستناداً إلى المقابلات مع العاملين فى الكلية، فقد أسهم التقويم الشامل فى مناقشة وتحديد المشاكل الوظيفية فى وضع مفتوح وشجع على التوجهات التطويرية فى الكليات. لذا فقد كان للنقاش المركز على المشاكل الوظيفية أثر إيجابى، فى حد ذاته، على التقويم الشـــامل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن إدراك المشـــكلات قد حفز نشاطات التحسين على مستوى الكليات. (Valimaa,1998:;23).

وعلى كل حال، ظهرت صورة مختلفة على مســـتوى القســـم، فقد أثار مســـح لهيئة التدريس أن أثر التقويم على الأقســـام كان ضئيلاً حيث يرى ما يعادل (٧٨٪) أن أثر التقويم إما أن يكون سلبياً أو غير مُجْدٍ.

وباختصار، وبناء على الاســـتجابات الخاصة برؤســـاء الأقســـام، يبدو أن التقويم مجرد حلقة واحدة فى الماضي، ليس لها تأثيرات بعيدة المدى فى عملهم اليومى داخل أقسامهم (Valimaa,1998:;26).

وأوضح الكتّاب أن الاختلافات بين التصورات على المســـتويين فى الجامعة عكست الفارق بين الأثر المباشـــر والأثر غير المباشـــر، كما عكســـت الفارق الإجراءات المتخذة

على مستوى الكلية أو الجامعة والتغيرات الناتجة من هذه الإجراءات على مستوى القسم. ويبدو أن ذلك بفعل منهجية التقويم (التقويم الشامل) فى جامعة جيوفاسكيلا والتى يتم فيها إدارة منهجية التقويم مركزياً فى الجامعة. والأثر الفعلى ربما يكون مختفياً أو أصبح روتينياً على مستوى شُعب الوحدات الأساسية. قام كتّاب دراسة حالة جيوفاسكيلا بمتابعة ظهور شكل من الثقافة التقويمية فى الجامعة .

ولقد كان أثر التقويم الشامل فى تطوير هياكل للمنهج واضحاً رغم أن الأقسام القائمة بذاتها أنكرت ذلك فى بعض الأحيان. وإضافة إلى ذلك فقد جعل التقويم الشامل أعضاء هيئة تدريس الجامعة على دراية بالمشكلات، وتعمل على دفع نشاطات التطوير إلى الأمام.

وفيما يتعلق بالثقافة، نحن نرى أن طبيعة التقويم، بوصفه عملية، يتم من خلالها إيجاد فهم للجامعة من خلال وأثناء الحديث عن التقويم. والحديث عن التقويم أسهم فى تحديد المشاكل الوظيفية للجامعة كما أسهم فى إيجاد الفهم الإدارى للجامعة من خلال تركيز الاهتمام على العناصر غير المنطقية وغير الوظيفية فى هياكل الجامعة (المكتبة ومركز الحاسب الآلى) وساعد الكليات فى أن ترى المشاكل فى التدريب لدرجة الدكتوراه بشكل أوضح مما كان عليه فى السابق. وفى النهاية، فقد أدى الحديث الخاص بالتقويم إلى تطوير استخدام المفاهيم المشتركة بين المشاركين فى عملية التقويم الشامل. (Valimaa,1998:;31- 2).

واستطرد كتّاب دراسة الحالة ليقرروا أن مستندات وخطط التطوير المختلفة للجامعة قد بالغت فى أهمية ثقافة التقويم فى الجامعة ككل. وأوضحوا أن التقويم قد تم تحويله إلى قوام إدارى. وأقر الكتّاب فى الوقت نفسه بأن التقويم قد أحدث تغيراً فى العلاقات الاجتماعية فى الجامعة وأدى إلى نشوء مجموعات اجتماعية جديدة مهتمة بالهياكل المنهجية ونماذج التدريس المشترك وتمويل طلاب الدكتوراه ومجالات أولويات البحث وغيره. وعلى كل حال، مثلما يشدد كتّاب دراسات الحالة، شدد الكتّاب على تفاعل التقويم مع العمليات الأخرى فى الجامعة وأشاروا إلى نشوء ثقافة للجامعة ترتكز على المنافسة والحسابات السياسية والأسلوب الإستراتيجى المنمق (Valimaa,1998:;33). وهى ثقافة يتم دعمها لكن لم يتم تحديدها بواسطة نشاط التقويم.

خاتمة:

يظهر أن أثر تقويم الجودة فى ثقافة الجامعة قد أضعف الثقافة المبنية على الموضوع على مستوى الوحدات الأساسية، رغم أن هناك بعض الأمثلة التى تبين عكس ذلك. وقد تم ذلك من خلال إضعاف حدود المجموعة بين الأقسام والوحدات الأخرى وبواسطة دعم وفرض مزيد من القيم والأنظمة الواضحة من السلطة المركزية للمؤسسة. وهى فى الغالب تعكس القيم السياسية والاقتصادية الخارجية وتمثل جزءاً من سياق واسع يشمل تقليص التمويل والمنافسة الخارجية والاهتمام المتزايد باحتياجات المستهلك. ونظام تقويم الجودة الخارجى يدعم فى بعض الأحوال الثقافات الانضباطية مقابل تلك الضغوط، لكن فى الغالب تعزز تأثيراتها.

يختلف وضوح التغير الثقافى باختلاف المستويات فى الجامعة. فهو ظاهر فى المستوى المركزى حيث مداولات اللجان ومستندات التخطيط تستجيب لمتطلبات الضغوط الخارجية بما فى ذلك أنظمة تقويم الجودة الخارجية. ويبدو أن تطوير اتخاذ القرار على أسس أكثر إدارية ومركزية أصبحت ضرورية من أجل إنشاء قيم جديدة أو حسب عبارة ماسن (Maassen) إيجاد «طرق الحياة» على مستوى الكلية والقسم المقاومة للتغير.

وعموماً يبدو التغير الثقافى أقل وضوحاً على مستوى الوحدات الأساسية، ويمكن توقّع ذلك؛ نظراً لأن وجود معظم الوحدات الأساسية مازال محدداً ضمن السياق الانضباطي. وعلى كل حال، فإن إضعاف الوحدات الأساسية أو الحدود الإدارية تقلل من سلطة القسم على أفراد هيئة التدريس المنتمين لها. وبشكل متزايد فإن الهيئة الأكاديمية تتبع إلى مجموعات متعددة، بعضها محدد ضمن شروط الموضوع وبعضها ضمن الشروط الوظيفية، مثل: حق الاستخدام والتقنية وأسواق العمل. ويمكن أن تستحوذ على مزيج من القيم والتوجهات من جميعها. ففى المؤسسات التى أوجدت ونفذت سياسات وقوانين مؤسسية واسعة بعيدة المدى، قد تكون الاستجابة الثقافية على مستوى أفراد أعضاء هيئة التدريس، جبرية وإلزامية. أما فى المؤسسات التى تكون فيها السياسات المؤسسية ضعيفة أو تم تنفيذها دون فعالية، قد تكون الاستجابة من هيئة التدريس فردية بدرجة كبيرة. وفى كلتا الحالتين هناك دلائل من دراسات الحالة تبين أن أفراد أعضاء هيئة التدريس قد يكونون أكثر استجابة للقيم المتغيرة المضمنة فى تقويم الجودة، منها فى شُعب الوحدات الأساسية التى يتبعون لها.

ونختم هذا الفصل بتكرار توضيح أن دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى بينت أن أضعف التأثيرات تكون على مستوى الوحدات الأساسية أو المستوى

الفــردى. وأوضـــح بحث آخر مثل بار وهينـــكل (Bauer and Henkel,1998) أن الثقافة الإدارية تظل بشـــكل ملحوظ مقاومة إلى أنواع التغير الموضحة فى هذا الفصل وتحتفظ بقبضة قوية على ولاءات وقيم معظم الهيئة الأكاديمية. وكما هو الحال فى أغلب التعليم العالى، ســـوف يعتمد تأثيـــر إدارة وتقويم الجـــودة على الثقافة الأكاديميـــة، على الأطر المؤسسية والوطنية وعلى الاختلافات بين الموضوعات الفردية.

ملحوظة:

١ - العوامـــل التـــى تحدد ثقافة الطلاب تم توضيحها بشـــكل جيد فى عدة دراســـات من قبل (Becker 1961 -1968) وحديثاً جداً فى دراسات لـ(Pascerella and Terenzini 1991).

الفصل العاشر
تقويم الجودة والتغيير المؤسسى

مقدمة :

تواجه المؤسسات المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى عدة مشكلات، هذه المشكلات منها ما تمليه خصائص البيئة التى تعمل فيها، ومنها الناشئ من التغيرات الداخلية التى تحدث فى كل المستويات. وعلى ضوء هذه المشكلات يمكن طرح السؤالين التاليين: هل يُنظر إلى تقويم الجودة ليصبح مشكلة إضافية أخرى أم أنه يُعتبر حلاً لبعض مشكلاتها؟

هناك تنوع كبير فى أحوال وتجارب المؤسسات التى شاركت فى الدراسة. فهى تمثل أنواعاً مختلفة من المؤسسات ذات التاريخ والطموحات المختلفة، وتسعى للبقاء والازدهار فى بيئات وطنية متباينة. وبناء على ذلك، يمكن تقديم مواصفات عامة موجزة عن هذه المؤسسات. والشىء الوحيد الذى يمكن تقديمه هو أن جميع المؤسسات المشاركة فى الدراسة يبدو أنها تستفيد من بعض أنواع تقويم الجودة باعتبار ذلك جزءاً من إدارة التغير المؤسسى. والدور الذى لعبته أنظمة تقويم الجودة الخارجية متفاوت، لكن ليس مسيطراً دائماً.

وسوف نتناول فى الجزء الأول من هذا الفصل - وهو الأخير - بعض الطرق التى استخدمت فيها المؤسسات نشاطات تقويم الجودة من أجل حل مشكلاتها الحالية. كما سنقوم بمراجعة بعض التطورات التى حدثت فى المؤسسات نتيجة لنشاط التقويم داخلياً وخارجياً. ونستعرض كيف أن تلك التطورات تتعلق بالعمليات الواسعة للتغير واتخاذ القرار فى التعليم العالى.

وفى الجزء الثانى سنتعرض للإسهامات المحددة لأنظمة تقويم الجودة الخارجية، والدور الذى لعبته مؤسسات الجودة الوطنية فى التوسط فى العلاقات بين مؤسسات التعليم العالى والدولة والمجموعات ذات الاهتمام.

وسوف يتناول الجزء الثالث من هذا الفصل مرة أخرى نموذجاً لتقصى أثر تقويم الجودة الذى سبق تقديمه فى الفصل (الثانى). وسوف ننظر فى أنواع العلاقات بين عناصر النموذج، وأنماط الأثر التى تحدث نتيجة لتقويم الجودة.

إدارة وتقويم الجودة فى عمر المؤسسات:

شملت دراسة حالة المؤسسات العديد من نشاط إدارة وتقويم الجودة. وكثير منها تمت إدارته مركزياً سواء أكان استجابة لمتطلبات المسئولية الخارجية أم من أجل تحفيز التغيـر الداخلى. وتحفز الحاجة إلى التغير الداخلى فى العادة، عوامل ضغوط البيئة الخارجيـة، وتعد متطلبات تقويم الجودة الخارجى أحد تلك العوامل. وتضم العوامل الأخرى: تقليص مستويات التمويل المُقدم من الدولة، والمنافسة القوية بين المؤسسات، والتوسـع فى عدد الطلاب، مما يترتب عليه التحـاق فئات جديدة من الطلاب الذين يحتاجـون إلى أنواع جديدة مـن المناهج. وتتباين هذه العوامل بين المؤسسـات وبين الدول، لكن ليس هناك مؤسسة تخلو من الجمع بين بعض تلك العوامل. ففى جامعات البحث الخاصة بالنخبة، يجب الحصول على سمعة عالية لتكون الجامعة مؤهلة للنجاح فى المنافسة الواسـعة المتزايدة لصالح الطلاب، وتمويل البحوث. وفى بعض الكليات الصغيرة، يكون من الضرورى وجود دراسـات تقنيّـة أو ما يماثل ذلك ضمن الأنظمة التى تشهد توسعاً وإعادة الهيكلة فى التعليم العالى.

وفى الواقع، تواجه جميع المؤسسات أنواعاً جديدة من العلاقات مع الدولة. ومهما كان تاريخ المؤسسة فى المراوحة بين بُعدى السيطرة والاستقلالية المتصلة، فإنه يُرجح أن تواجه آليات متعددة للسـيطرة الخارجية تتطلب مسـتويات متزايـدة فيما يتعلق بالمسـئولية. وفـى بعض الدول يقترن ذلـك بالنمو العام للثقافة الاسـتهلاكية والتى تتوقـع من جميـع المنظمات أن تقدم مزيداً من المعلومـات للجمهور فيما يتعلق بنجاح وإخفاق وقـوة وضعف تلك المنظمات. وهذه المعلومـات المقدمة للجمهور عرضة لأن يسـتخدمها الإعلام الجماهيرى لبناء جدول حسـب الفئات، أو أى أشكال أخرى من تحديد الدرجات للمؤسسات.

واستناداً إلى ذلك، أصبحت مؤسسات التعليم العالى الجماهيرى مفتوحة للتدقيق عليها من قِبل عامة الناس بطريقة لم تكن معهودة سابقاً. وفى المجتمعات الأكاديمية نفسها، بل فى جميعها، عدا أنظمة التعليم العالى الصغيرة لم يعُد ممكناً الاعتماد على المعرفة الخاصة غيْر الرسـمية عن المؤسسات خلافاً للمعلومات التى يملكها الشخص نفسه، إذ إن هناك معلومات كثيرة ومتنوعة ومتباينة. لذا، فإن التعليم العالى واقع تحت ضغوط لتقديم معلومات منتظمة عن نفسه، مع توفيرها لعامة الناس.

ويترتب على التنوع التدرج الهرمى / والمسـائل الرسـمية وغير الرسـمية. ويجب أن تعمل المؤسسـات باسـتمرار لصيانة وتحسـين موقفها لدى عامة الناس، وتحسين

سـمعتها الأكاديمية، وفى البيئات التى يلقى فيها النجاح المؤسسـى اهتماماً من عامة الناس، يكون من الممكن للمؤسسة أن تحسّن سمعتها وأن ترفع قيمتها الأكاديمية، لكن على السياق نفسه؛ لأن التحرك فى الاتجاه المعاكس يمكن أن يحدث للمؤسسة.

فـى البيئـات الخارجية المتغيـرة والمتقلبة، يتم تطوير أشـكال جديدة من الإدارة المؤسسـية. بعضها قد يكـون مالياً صرفـاً مصمماً للتأكد من أن دفاتر الحسـابات سـتحافظ على التوازن فى حالة عدم اسـتقرار التمويل الخارجى سـواء من مصدر واحـد، أو مصادر متعـددة. لكن العديد مـن التغيرات الإدارية تهتم بتفسـير إطار السياسـات الخارجيـة فيما يتعلق بالمهددات والفرص التـى تجلبها، وتحاول أن تهيئ وضع المؤسسة لاستغلال الفرص وتجنب المهددات. وهذا يعنى التغير المؤسسى، وربما التغير المؤسسـى الشـامل رأسـاً على عقب. وهنا يدخل اتخاذ القرار على المستوى المؤسسـى فى تضارب مع البنية الأساسية للمؤسسة والتى تشمل: الأقسام، والكليات، ومراكز الأبحاث، أو ما درجنا على تسميته بالوحدات الأساسية .

والضغوط على المؤسسـة لإحداث التغير، وقد تم توضيحها فى الفصول السابقة، تعكـس العوامل الخارجية والقيـم غير الجوهرية. والحكومات عندما توسـع أنظمة تعليمهـا العالى تضع فى ذهنها دائماً أغراضاً اقتصادية واجتماعية خارجية. وهكذا، يكون تمويل التعليم العالى غالباً مشـروطاً بتحقيق أهداف الممول سواء لغرض أبحاث العقـود، أو تدريب القوى العاملة، أو مزيد من العدالة الاجتماعية، أو أى سـبب آخر. ويتعين على المؤسسـات من أجل البقاء والنمو أن تتعامل مع هذه الأغراض الخارجية، وفى الحـالات النموذجية أن تضمنها فى اتخاذ القرار الداخلى ومتى كان ضرورياً أن تعمل على تعديل الثقافة المتبعة.

كل ذلك تم استبعاده بعيداً عن المفاهيم التقليدية المتعلقة بكيفية تغير مؤسسات التعليم العالـى. فالتغير يُنظر إليه على أسـاس أنـه عملية تدريجية تبدأ من أسـفل إلى أعلى استجابة للتطورات فى الضوابط الأكاديمية، ونمو المعرفة الجديدة، وتصنيفها، وتنظيمها (Clarkm1983:Becher and Kogan,1992:Maassenm1998) . ويتم إحداث التغير فى الوحدات الأساسـية وأى تأثير خارجى يدخل إلى المؤسسـة على مستوى تلك الوحدات. وفى بعض مجالات الموضوع (مثل العمل التجارى والإدارة) تكون التأثيرات الخارجية كبيرة، فى حين تكون طفيفة فى مجالات أخرى (مثل التاريخ) تكون طفيفـة (Boys,1988).

ويبـدو فى كثير من الدول أنـه لن يبقى أى جزء فى التعليـم العالى محصناً ضد التأثير الخارجى، وعلى هذا الأساس يتعين تذكير أستاذ التاريخ بأن الطالب أو الطالبة

لديــه هدف هو الحصــول على وظيفة بعد التخرج، وأن أصحــاب العمل يتوقعون من الخريج أن يكون لديه معطيات مناســبة للتوظيف. ويجوز إفادة أســتاذ التاريخ أيضاً أن هناك أساليب عملية لأصول التدريس يجب اتباعها من أجل تطوير تلك المعطيات. ويتعــين أيضاً إفادة أســتاذ التاريخ من جانب مختلف تماماً عن المؤسســة، مثل: عدد البحوث المنشورة، والهبات الخارجية المطلوبة من أجل الوفاء بمتطلبات المسئولية.

وفى كثير من مؤسســات التعليم العالي، تكون عمليات إدارة الجودة على وشــك أن تحقــق تلك الأنواع من التغيرات. وهى تؤكد أن القيم المؤسســية (صيغة المهمة) تنفذ فى كل المؤسســة. وفى هذا الوضع تكون إدارة الجودة متعلقة بشــكل أكبر بالمسئولية الداخلية، والالتزام، مادام المقصود يتصل بالتحســين. وهذا لا يعنى بالضرورة وجود تضارب بين المركز والوحدات الأساســية. وبالنســبة لمعظم مؤسسات التعليم العالى يعتبــر تحقيق أفضل انضباط فى التدريس والبحث هو أكثر القيم ذات الشــأن. لكن الكثيرين أيضاً يعتبرون ذلك قيمة يجب دعمها بعوامل أخرى ذكرنا بعضها أعلاه.

يتضح أن إدارة الجودة على مستوى المؤسسة تتمحور حول ثلاثة أشياء رئيسة هي:

المحور الأول:

الحاجة إلى الالتزام بتلبية أى طلبات للجودة الخارجية فى النظام الوطني. ويشمل هذا أحد الأســباب الرئيسة عن: لماذا تقوم المؤسســة ببناء نظام إدارة للجودة؟ ولماذا تتخذ شكلاً معيناً؟.

واســتناداً إلى المتطلبات الوطنية ســوف يشــمل الالتزام الحاجة إلى تحقيق نتائج التقويم بشكل مناسب لتصورات المؤسسة والأوضاع المطلوبة.

المحور الثاني:

يتعلق بارتباط إدارة الجودة المؤسسية بالحاجة إلى زيادة الكفاءة والفاعلية. وذلك ما تقوم بأدائه المؤسسة، وتحسين معدلات التنفيذ ورضا الطلاب عن المناهج القائمة، وذلك من أجل تعزيز إنتاجية أعمال البحث، وتنفيذ هذه الغايات رغم تقليص الموارد.

المحور الثالث:

يُعنى بالتغير فى المهمة المؤسســية. ويشــمل ذلك محاولة جعــل هيئة التدريس فى المؤسسة تفعل أشياء مختلفة من أجل أن تصبح المناهج التى يدرسونها مناسبة للتوظيف، وأن يتبنوا أنماطاً جديدة فى التدريس لإخضاع أولويات الانضباط إلى المبادئ الموضوعية

لتنظيم المنهج، وأن يتبعوا نظام الفصول الدراسية من أجل القيام بمزيد من البحوث التطبيقية، وأن يقيموا روابط مع المجتمع المحلي، ويدرسوا فى الفترات المسائية، ويقوموا بمزيد من التدريس. واستنادا إلى البيئة الوطنية المؤسسية، فقد كانت بعض التغيرات بسيطة، فى حين كان البعض الآخر جذرياً.

إن إدارة وتقويم الجودة ليست كل ما يتعلق بدراسة الحالة للإدارة المؤسسية فى مؤسسات التعليم العالى. وللحقيقة، فإن بعض المؤسسات قد طورت مثل تلك الأنظمة بصعوبة شديدة. وبالرغم من ذلك فإن البنى الأساسية لتلك المؤسسات ما زالت تشهد استمرار الكثير من التقويم. وبعضها يتم لغرض محدد استجابة لبعض المشكلات مثل: الإخفاق فى التسجيل للدراسة أو شكاوى الطلاب. وسوف يتم تشكيل لجنة أو مجموعة عمل للبحث فى المشكلة، ولجمع الأدلة، وتقديم التوصيات التى يتم رفعها فى العادة إلى لجنة القسم الرئيسة المكلفة بحل المشكلات. وفى بعض المؤسسات اعتادت الكليات إقامة مراجعة دورية لعمليات التدريس والبحث. وتتضمن هذه العمليات مدخلات من الزملاء الأكاديميين الخارجيين. وهذه المراجعات لا تمثل جزءاً من بعض متطلبات النظام المؤسسى الواسع لإدارة الجودة، بل تمثل العادات والممارسات فى كلية معينة، كما تمثل نوعاً من استغلال المخزون الأكاديمى المرتبط بالتخطيط والتنمية المستقبلية.

وتُعد إجراءات المراجعة المستقلة على مستوى الكلية والقسم فى الغالب إحدى سمات جامعات البحث الكبيرة. وتعتبر الجودة من أعمال الأعضاء وليس الجامعة. والأنظمة المؤسسية الخاصة بالمسئولية تكون دائماً قليلة، بالرغم من أنه إذا نشأت مشكلات رئيسة فإن قيادة الجامعة عادةً تجد طريقة للتدخل فيها.

وكثير من الكليات والأقسام فى مؤسسات دراسة الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى قد جربت مؤخراً، أو تقوم حالياً بتجربة المراجعات الخارجية التى قامت بها وكالات الجودة الوطنية. وقد كُتب عن دراسات الحالة المتعلقة بهذه المراجعات أقل مما كنا نتوقعه. وفى بعض المؤسسات يبدو أن المراجعات تم تضمينها فى الأنظمة المؤسسية أياً كانت، أو فى إدارة الجودة القائمة فى الكلية، أو فى إجراءات إدارة الجودة الداخلية التى يبدو إنها طُورت، أو على الأقل تمّ تعديلها جوهرياً، وذلك بغرض أن تصبح متوافقة مع متطلبات الأنظمة الخارجية. فى بعض الدول تكون المؤسسات عرضة لأشكال عديدة من المتطلبات الخارجية، منها، على سبيل المثال، قوانين الدولة المتعلقة بالمناهج ومتطلبات الجهات المهنية. ويتعين على الأقسام والكليات أن تجرب هذه المتطلبات الخارجية مع مراعاة احتياجاتهم الداخلية.

وقد أشار بعض كتّاب دراسات الحالة إلى تطور ثقافة التقويم فى داخل مؤسساتهم. ولأن ثمة وقتاً كبيراً يتم استهلاكه فى نشاطات التقويم؛ فإن ذلك الوصف يمكن تبريره. وعلى كل حال، ليس كل شيء واضحاً فيما يتعلق بمدى قبول قيم، وصحة تلك النشاطات فى المؤسسة، أو مدى تأثير نشاطات تلك النتائج فى اتخاذ القرار. وكما أشرنا فى الفصل (التاسع)، يبدو أن نشاطات التقويم يكون أثرها ووزنها على كبار المديرين، ولجان المؤسسة، وبعض أفراد هيئة التدريس أكثر من الإدارات والكليات، إذ تبقى الاهتمامات بالانضباط والقيم هى السائدة والظاهرة.

دور الوكالات الوطنية:

على الأقل، كان ظهور المؤسسات الوطنية المكلفة بالتقويم وتأكيد الجودة فى أوربا إحدى السمات المميزة للتعليم العالى فى التسعينيات. فقد كان تطوراً استحوذ على اهتمام كبير فى المناقشات حول السياسات الحكومية، وفى المؤتمرات الأكاديمية، وفى الصحف الجديدة المتخصصة، وكذلك فى المبادرات المتخذة، والمجلس الأوربى، ومنظمة الاقتصاد والتعاون والتنمية. وقد تناول هذا الكتاب بعض الأسباب التى استدعت إنشاء مثل تلك الوكالات، وأثرها فى المؤسسات المضمنة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.

ويظهر أن اعتقاداً قوياً بدأ ينشأ فى أوربا؛ بضرورة وجود مثل تلك المنظمات، والشكل الذى يجب أن تكون عليه. وقد تساءلنا فى الفصل (الخامس) عن مدى إسهام النموذج العام الذى طوره الاتحاد الأوربى والعديد من مؤسسات الجودة، فى فهم عمليات تقويم الجودة الخارجية. وليس من الواضح إلى أى مدى قُصد من النموذج أن يكون وصفياً للأسلوب الحالى، أو توجيهياً للأسلوب المستقبلى. وإذا كان الأخير هو المقصود، فما أسس التوجيه؟. أما إذا كان يُقصد منه أن يكون وصفياً، فقد وجدنا صعوبات فى تطبيق كل واحدة من العناصر الأربعة على الدول التى شاركت فى مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.

ففى بعض الأحيان لا نجد الجهة التنسيقية، على حين نجد فى أحيان أخرى العديد من هذه الجهات، مما يجعل هذه الجهة تعمل أكثر من عملية تنسيق التقويم التى تقوم بها فعلياً. ويبدو التقويم الذاتى دائماً خالياً من المحتوى التقويمى، ويرجع دائماً إلى تجميع البيانات الوصفية عن المؤسسة، أو البرنامج باعتبار ذلك أساساً للمراجعة الخارجية. وقد طرحت مراجعة الزملاء الخارجين سؤالاً مهماً حول تفسير من هو

الزميل الكفء؟ وقد لاحظنا عدم استخدام كل المؤسسات ذلك المصطلح (الزميل الكفء). وعموماً فإن التقارير المنشــورة، تبدو نتيجة مشتركة، وبأية حال عالمية، لتقويم الجودة رغم أن محتوياتها، وأسلوبها، ومدتها، والجمهور المستهدف قد يختلف كثيراً.

وإذا كان المقصــود من النمــوذج أن يكون توجيهياً، فإن هناك العديد من الأسـئلة المطروحــة أمام أى دولة تقــرر أن تتبنى هذا النموذج. وأهم هذه الأسـئلة هو: كيفية تركيز النموذج على المســتوى المؤسسي، أو على مستوى البرنامج، أو كليهما، وما درجة السلطة والاســتقلالية التى يمكن أن تُمنح لمجموعات الزملاء؟ وكيف يتم اختيارهم؟ وهل يجب تدريبهم؟ وإن كان يتعين إدراج أحكام موجزة (ربما فى شكل عدد) لتصبح جزءاً من عملية التقويم، وكيف يمكن متابعة نتائج تقويم الجودة، ومن يقوم بذلك؟ وما النتائج التى قد تترتب على ذلك؟

والإجابات عن هذه الأسـئلة ونحوها تأتى مختلفة لتعكس السمات البيئية للتعليم العالــى فــى دول مختلفة. والقرار فى كل حالة يجــب أن يعكس غرض تقويم الجودة رغم أن ذلك، كما أشرنا، لا يكون واضحاً دائماً. لقد لاحظنا أن أسلوب تقويم الجودة الخارجى يُعنى بالمسئولية أكثر من التحسين، وليست المسئولية تجاه الدولة فحسب، بل أيضاً تجاه المســتهلك، والمجتمع الأكاديمى بشكل عام. والاحتياج إلى المسئولية مقبول بصورة عامة فى المؤسسات على الأقل فى المستوى الإدارى.

وفيمــا يتعلق بالنواحــى العملية، يظهر أن النموذج العام أكثــر فاعلية للتطبيق فى أنظمــة التعليم العالى متوســطة الحجــم ذات التقاليد القائمة علــى قوانين الدولة. وتواجــه الدول الصغيرة صعوبات عملية فى محاولة تنفيذ الأهداف وعمليات الخبراء الخاصة بمراجعة الزملاء فى غياب المجتمعات الأكاديمية الكبيرة الكافية التى تزودهم بأهداف الزملاء. وتواجه الدول الكبيرة مشــكلات تحقيــق التوافق، وتجنب التكلفة المتصاعــدة فى مواكبة درجــة، وتعقيد ضخامة وتنوع أنظمة التعليــم العالى. وبينما تطالب معايير التوافق والعدالة بوضع أسس قياسية لإجراءات التقويم، تطالب المعايير المتعلقة بالتنوع والمواكبة للغرض بمزيد من الإجراءات المرنة.

ويظهر أن التقاليد الخاصة بقوانين الدولة بدأت تتساهل حيال قبول تقويم الجودة الخارجى فى المجتمع الأكاديمى، فقد سمحت فى هذا الشأن بمقابل لتخفيض القوانين فى مجالات أخرى. كما ســمحت أيضاً بأهداف بسيطة قابلة للتنفيذ يتم وضعها من قبــل الحكومة لتقويم الجودة، علماً بأن ذلك يمثل عنصراً واحداً من مجموعة عناصر لآلية التحكم. وفى الدول التى ليس لها مثل تلك التقاليد، يرجح أن يجد تطبيق تقويم

الجــودة معارضة من المجتمع الأكاديمى من ناحيــة مبدئية، كما يتوقع الكثير من ذلك بواسطة التدخل الحكومى الذى يفتقر إلى آليات التحكم الأخرى.

وهناك قيد إضافى للنموذج العام أنه يميل للتركيز على نواح معينة فقط فى أنظمة إدارة الجودة الوطنية. وفى هذا الشــأن، كُتب الكثير عن أنظمة التقويم التى تديرها جمعية الجامعات الهولندية (VSNU)، لكن القليل نسبياً كُتب عن دور المفتشية، أو دور الدولة فى تنظيم المنهج والمكافآت. وقد أعطى اهتماماً كبيراً للتاريخ الطويل للاعتماد فى الولايات المتحدة، فى حين حظى الترخيص من الدولة، أو الاختبار الوطنى للدخول فى كلية الدراسات العليا باهتمام أقل. وقد جذب الاختبار الوطنى اهتمام بعض دول أمريكا اللاتينية – مثل البرازيل – باعتباره طريقة مباشــرة للتصدى لمســائل مقارنة المعايير القياســية فى الأنظمة الجماهيرية للتعليــم العالى، لكن هذا الأمر تم إغفاله فى النموذج العام.

تتفاعل أنظمة تقويم الجودة الخارجية مع إدارة الجودة المؤسسية فى ثلاثة محاور رئيسة:

المحور الأول: إنها فى بعض الأحيان مسئولة جزئياً عن إيجاد نظام مؤسسى وتحديد شــكله. وهذا يحدث غالبــاً عندما يتصدى النظام الخارجى لمســائل على المســتوى المؤسســي، وللإجراءات المعتمدة لاتخاذ القرار الداخلي، وكذلك لروابط المســئوليات بين المســتويات المختلفــة. ويمكن أن يحدث ذلك أيضاً فى الحــالات التى يكون فيها للتقويم على مستوى الموضوع نتائج عامة، على سبيل المثال نظام الدرجات فى المملكة المتحدة والذى يتسبب فى الإضرار بسمعة المؤسسة بكاملها. لكن على كل حال، جميع كتّاب دراســات الحالة أكدوا أن نظام الجودة الخارجية يمثل عاملاً واحداً وسط عدد من العناصر التى أثرت فى تطور إدارة الجودة فى مؤسساتهم.

المحور الثانى: لقد تفاعل تقويم الجودة الخارجى مع الإدارة المؤسسية للجودة من خلال تزويدها بالمعلومات. وعلى عكس التسلســل الموضــح ضمنياً فى النموذج العام، حيث يوفــر التقويم الذاتى القواعد اللازمة للتقويم الخارجى، يتضح من الناحية العملية أن نتائج التقويم الخارجى يتم تضمينها فى أنظمة إدارة الجودة الداخلية، وتســهم بذلك فى اتخاذ القرار المؤســســى. وكبار المديرين بصفة خاصة يشــددون على قيمة وجهة النظــر الخارجية؛ وذلك لما تحمله من أهداف وخبرة، وحتــى إذا لم يكن هناك وكالة وطنية للجودة، فقد تســتقطب المؤسســات الزملاء الخارجيين. وأحياناً تســتقطبهم من دول أخرى. ليشــاركوا فــى المراجعة الداخلية ونشــاطات التقويم الأخرى. وإذا

كانت مؤسسات الجودة قائمة، يرحب المديرون دائماً بمدخلاتها المنتظمة فى العمليات الداخلية للمؤسسة بالقدر الذى يرحبون بالمدخلات الخارجية الأخرى من الجهات المهنية والمراجعين الماليين.. إلخ. وهذا يبين أن المعرفة الذاتية الواقعية والمؤسسية ليس من السهل تحقيقها دون مدخلات خارجية ونقاط مرجعية.

المحور الثالث: الذى يمكن أن نرى فيه التفاعل بين أنظمة الجودة الخارجية والداخلية يتعلق بنتائج التقويم الفردى خاصة عندما تكون سلبية. وفى هذا الشأن يتعين مرة أخرى مراعاة الاعتبارات البيئية. لقد ورد ذكر القليل من الحالات التى جاء فيها تقويم الجودة سلبياً على نحو غير متوقع، لكن هناك عدد من الحالات واجهت مشكلات لم يتم التعامل حيالها لأسباب داخلية فى المؤسسة، قدم لها التقويم الخارجى قوة الدفع الإضافية المطلوبة لاتخاذ ما يجب فعله. وتجدر الإشارة أيضاً أن هناك بعض الحالات التى بها مشكلات معروفة لم يتناولها تقويم الجودة الخارجى. وعندما يحدث ذلك يصبح من الصعب التصدى للمشكلات داخلياً .

إحدى السمات المهمة لمؤسسات الجودة تتعلق بالقيم التى تمثلها هذه الوكالات، وباعتبارها مساراً محتملاً يمكن للقيم والمصالح غير الجوهرية أن تدخل عبره إلى مؤسسات التعليم العالي، ويمكن أن تعمل كمصدر للتغير والتصدى للثقافات القائمة على قيم الانضباط والمصالح. لقد بينا فى الفصل (الثاني) أن هناك أربعة أنواع رئيسة من القيم التى يمكن أن تفعِّل إدارة وتقويم الجودة. وأول هذه الأنواع هو ما نسميه بالنوع الأكاديمي، ومصدره ثقافة الانضباط الأكاديمى. وفى هذه البيئة تتباين مفاهيم الجودة فى مختلف الوحدات الأساسية لبنية المؤسسة. والنوع الثانى من القيم هو ما أشرنا إليه بالنوع الإدارى، وهو مستمد من إجراءات وآليات المؤسسة لتأكيد جودة نشاطاتها، وغالباً يكون هذه النوع ثابتاً فى كل المؤسسة، ويضع قيوداً على استقلالية الوحدات الأساسية، وعلى المدى الذى يمكن القيم الانضباطية والمصالح من أن تصبح العامل الغالب.

أما النوع الثالث من القيم فهو ما نسميه بأصول التدريس، وهو ثابت غير متغير فى كل المؤسسة. ومصدر الجودة فى هذا النوع هو العامل الفنى أكثر من كونه الانضباطى والذى يتمثل فى الكفاءة فى مهارات التدريس فى الهيئة الأكاديمية. النوع الأخير هو ما وصفناه بالنوع المرتبط بالتوظيف، وقد تكون عبارة النوع الاستهلاكى وصفاً بديلاً، وتمثل متطلبات التوظيف مصدر القيم لهذا النوع، حيث يكون التركيز على نتائج التعليم، وعلى المهارات ومؤهلات الخريجين، واتساق تلك المؤهلات مع

احتياجات التوظيف. وتميل البحوث دائماً لأن تكون أكثر وضوحاً فى النوع الأكاديمى، أو الاستهلاكى فى التعريف بقيمها. والبحوث الشاملة تنطبق على التدريس، أو الوظائف التعليمية للتعليم العالى.

ويتناول الفصل (التاسع) التغيرات الثقافية المتعلقة بالنمو الإدارى على المستوى المؤسسى وتأييد مزيد من التركيز على التدريس وسط أفراد الهيئة الأكاديمية. ويعد ذلك توجهات عامة أكثر من كونها تأثيرات مباشرة لتقويم الجودة الخارجية. وبالنظر إلى مدى التغير فى تيارات القيم فى مؤسسات التعليم العالى نتيجة أنظمة تقويم الجودة الخارجية، يتعين أن تعتبر هذه النتائج تجريبية. وقد ترتب على دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى ظهور صورة معقدة.

إن معظم وكالات تقويم الجودة الوطنية المضمنة فى هذه الدراسة استخدمت المراجعة الخارجية على مستوى الموضوع، أو البرنامج واعتبرت ذلك منهجية رئيسة فى عملها. وكانت المراجعة فى الأساس من الزملاء الذين هم فى الأساس خبراء فى الموضوع. وفى هذا السياق، يتوقع أن يتم التقويم ضمن الثقافة، وقيم الانضباط دون أن يفعل شيئاً فى تقويضهما. وفى الواقع، فى قليل من المؤسسات التى تكون فيها المهمة والتنظيم الداخلى يشددان على الانضباط، نجد استخدام التقويم الخارجى لتعزيز القيم الأكاديمية والثقافة الانضباطية. وهكذا، إلى الحد الضرورى، نجد أن تقويم الجودة الخارجى حسب تطبيقه فى عدد من الدول المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، تمثل مصدراً لحماية القيم الأكاديمية الأصلية ضد مجموعة من الضغوط الداخلية والخارجية.

وعلى كل حال، هذه ليست الصورة الكاملة. فالمؤسسات تختلف فى الدرجة التى يسمحون بها للقيم الأكاديمية أن تسود فى تقويم الجودة. ففى معظم الأنظمة يتم أخذ مصالح صاحب العمل فى الاعتبار عند عملية التقويم متى كان ذلك مناسباً (علماً بأن هناك خلافات واسعة فيما يعتبر مناسباً)، وعادة يشارك خبراء أصول التدريس، والطلاب، ومندوبو الجهات المهنية، وكذلك الموظفون فى فرق المراجعة؛ مما يثير التساؤل حول ملاءمة استخدام عبارة مراجعة الزملاء. وهناك وسائل أخرى يمكن من خلالها أن تقيد المؤسسات قوة القيم الانضباطية. كما أن مواصفات إرشادات ومعايير التقويم يمكن أن تعطى وزناً للعوامل خارج اهتمامات الانضباط. وتدريس تلك الإرشادات يمكن أن يعزز مفهوم الوكالة عن الجودة فوق مفهوم الانضباط.

ويوجد أيضاً أسلوب حاذق آخر يمكن من خلاله تقليل قيم الانضباط فى عملية التقويم. ويظهر ذلك جلياً من الدراسة التى قمنا بها حول أثر عملية تقويم الجودة

فـــى بريطانيـــا (Brennan,Frederiks and Shah,1997). فقد أشـــار عدد من الهيئة الأكاديميـــة الذين أجريت معهم مقابلات، أنهم يفضلون التقويم للتركيز على المســـائل الإجرائية لأصول التدريس. ويرجع الســـبب فى ذلك أن الغرض المرجو من التقويم هو أن يكون مجملاً. وفى هذا الســـياق يكون تقويم كفاءة الانضباط على ســـبيل المثال، من خـــلال فحص خيارات المنهـــج وقوائم القراءة.. إلـخ، قريباً جـــداً من القناعات المركزية للمفاهيـــم الذاتيـــة الأكاديمية التى يتـــم الترحيب بها بقوة. ويكون هـــذا الأمر حقيقياً بشكل خاص لدى هيئة التدريس فى جامعات النخبة الخاصة بالبحث التى تسعى لمعرفة مؤهـــلات الزملاء الخارجيين، وذلك للحكم على المواضيع المتعلقة بالانضباط. يعد نقد الكفاءة فى النواحى المتعلقة بالتدريس، أو النواحى الإدارية ليس بالأمر السهل، وإمكانية نقـــد الخبرة الانضباطية يعد أكثر خطورة. وكل المشـــاركين فى عملية مراجعة الزملاء يفضلون تجنب الدخول فى مناقشات المنهج والمسائل المتعلقة بالانضباط. وعلى كل حال يمكن للتركيز التطويرى على أســـاس تقويم تفصيلى بدلاً مـــن التقويم المجمل، أن ينتج رد فعـــل مختلف. وهناك بعض الحقائق تقرر أن هذا التطوير ســـيكون مقبولاً فى تلك المؤسسات عدا مؤسسات النخبة الصغيرة (Brennan,Frederiks and Shah,1997) .

وإذا كانت ســـيطرة قيم الانضباط فى عمليات مراجعة الزملاء مقيدة بواســـطة أعمال المؤسســـات الوطنية، يمكن الحد منها أكثر بواســـطة المديرين والإداريين أو فى المؤسســـة. وســـواء أكانت المؤسســـات تتدخل فى المراحل التحضيرية أم فى التقويم الخارجى للوحدات الأساســـية، أو كانوا يســـتخدمون نتائج التقويمات لأغراض اتخاذ القرارات الداخلية، فإن تأثيرات ذلك ســـوف تقلل من البيئة المعينة للانضباط لتقويم الجودة، فى حين تعزز البيئة الإدارية. والتدخل المؤسســـى يجب أن يعكس القيم غير الأصلية للانضباط الفردى، ويكون الاستثناء المبدئى فى المؤسسات المتخصصة والتقنية التى تعمل فى مجال واحد حيث تكون قيم الانضباط مشتركة فى كل المؤسسة.

لا يكون تقويم الجودة دائماً موجهاً نحو مستوى الموضوع. والتقويم المؤسسى غالباً يركز بالكامل على النواحى الإدارية، سواء فى اختبار إدارة الجودة المؤسسية وإجراءات اتخاذ القرار (مراجعة الجودة فى بريطانيا)، أو المواضيع القانونية والمالية (الاعتراف المؤســـسى فى الولايات المتحدة)، أو الالتزام بقوانين الدولة (الاعتراف فى بعض دول وسط وشرق أوربا).

وكما أوضحنا، وحســـبما أكدته العديد من دراســـات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالي، تهدف الأنظمة المؤسسية لإدارة الجودة إلى إظهار القيم غير المتغيرة فى

كل المؤسسة وبصفة عامة القيم الإدارية، وقيم أصول التدريس والقيم الاستهلاكية فى بعض الأحيان، وذلك استناداً إلى مهمة ونوع المؤسسة. وهذا ليس بسبب أن المؤسسات لا تضـــع اعتباراً لقيم الانضباط والتفوق، بل دائماً على العكس من ذلك تماماً. ونظراً لأن هذه القيم إلى حد كبير تعد ملكية خاصة للوحدات الأساســية الأكاديمية، يصعب للمؤسســـة تضمينها فى أنظمتها وإجراءاتها. ولهذا الســـبب يعتبر تقويم الجودة على مستوى الموضوع ذا قيمة عالية إذا تم تنفيذه بشكل جيد. وفى بعض الدول مثل فرنسا تم تجميع التقويمات على المســـتوى المؤسسى، وعلى مستوى الموضوع لتصبح فى عملية واحدة رغم أنها عملية مطولة. ويظهر أن هذا الدمج يؤدى إلى تعزيز السلطة المركزية المؤسسية (وهى ضعيفة تقليدياً فى فرنسا)، إذ إن نتائج التقويم الفردى يتم تفعيلها من خلال البيئة الشاملة للتقويم.

أثر تقويم الجودة:

يميز النموذج الذى استخدمناه لتقصى أثر تقويم الجودة، بين الأثر بطريق المكافآت والأثر بطريق تغير السياسات والهياكل المؤسسية، والأثر عن طريق تغير الثقافات. ثم ناقشنا لاحقاً أن طبيعة الأثر نتيجة للأساليب المستخدمة، والأطر الوطنية والمؤسسية للتقويم .وباســـتثناء دراســـتيّ الحالة الخاصة بالجامعيتين المكسيكيتين، فإن الأثر عن طريق المكافآت حدث نتيجة للتقويم الخارجى، وليس بســـبب التقويم الداخلى. ورغم أن المكافآت المالية المباشـــرة نادرة، إلا أن المكافآت من ناحية السمعة والنفوذ والمتعلقة بالوضع شـــائعة بشـــكل كبير. وتحدث فى الغالب عندما تتضمـــن التقويمات موجزاً واضحـــاً، قابلاً للقياس والحكم عليه. ويبدو أن ربـــط التقويم بالمكافآت يجد القبول وسط أولئك الذين يؤثر فيهم تقويم الجودة (إيجابياً أو سلباً)، وإذا كانت المكافآت سيتم تطبيقها بأى طريقة. بما يعكس المفارقات النظامية والمؤسسية المتزايدة، يفضل تحديد المتلقين لهذه المكافآت اســـتناداً إلى نتائج تقويم الجودة بدلاً من القواعد السياســـية. والمكافآت يمكن أن تحدث فى كل المستويات بدءاً من رواتب أفراد الهيئة الأكاديمية فى المكســـيك، إلى تحديد وضع كل المؤسسة فى فنلندا. وبعض أنواع المكافآت مثل المالية يمكن أن تتم فوراً، على حين هناك أنواع أخرى مثل السمعة تأخذ وقتاً أطول.

وأثر تقويم الجودة بواسطة تغير السياسات والهياكل المؤسسية تبدو عملية معقدة. وتقويم الجودة الخارجية عندما يتم تركيزه بصفة خاصة على المستوى المؤسسى، يتجه إلى الارتباط مع التطور فى سياسات وإجراءات إدارة الجودة على نطاق كل المؤسسة.

وهذه السياسات المؤسسية تكون دائماً جزءاً من عملية واسعة للمركزية والنواحى الإدارية. والعوامل الخارجية الواسعة بما فى ذلك المسئولية المتزايدة والمنافسة الحادة أدت إلى نشوء هذه التغيرات فى المؤسسات. ولا يبدو أن تقويم الجودة الخارجى سبب رئيس فى ذلك. وفى الواقع، عندما تم تطبيق تقويم الجودة على مستوى الموضوع كان هناك كما أشرنا سابقاً، بعض المؤشرات على أن التقويم يمكن أن يفضى إلى تقوية الانضباط والمصالح المتعلقة بالإدارات فى هيكل المؤسسة.

لقد كان تطبيق سياسات إدارة الجودة على نطاق المؤسسة مصحوباً بالتغيرات التنظيمية الجوهرية، والتغيرات فى اتخاذ القرارات دون أن تتسبب فى تلك التغيرات. وعادة يتم دمج هذه السياسات فى عمليات التخطيط الخاصة بالمؤسسة ليصبح ذلك جزءاً من إيجاد وسيلة موحدة للإدارة المؤسسية تسهم فى العمليات الداخلية الخاصة بالمسئولية، وفى إدخال الإدارة الشاملة بدلاً من هيكل اتخاذ القرار فى نطاق الكلية. وحيثما تم إدخال هذه النوع من التغيرات الجوهرية، فإنها كما يبدو تؤثر فى كل المجالات المؤسسية الخاصة باتخاذ القرار.

وعلى العكس من ذلك عندما يؤثر تقويم الجودة الخارجى مباشرة فى السياسات والهياكل المؤسسية، يقوم بذلك فى حيز محدود وبطرق معينة، ويشمل ذلك - على سبيل المثال - الأثر فى أسلوب المكتبة وهياكل المنهج فى مجال موضوع معين، أو الأثر فى أساليب التغذية المرتدة التى يقدمها الطلاب. وعلى ذلك يمكن القول إن التغيرات التى يحدثها تقويم الجودة الخارجية تكون معينة ومستقلة أكثر من كونها أساسية. والتغيرات غير المباشرة الناتجة عن تقويم الجودة تكون فى الغالب على نطاق واسع لكن يصعب قياسها.

ويحدث أثر تقويم الجودة بطريق التغيرات فى الثقافات المؤسسية من طريقتين رئيستين: إحداهما تتعلق بتغير السياسات والهياكل المؤسسية لتطوير القيم الإدارية عبر كل المؤسسات بحيث يتم استبدال غير المنهجى بالمنهجى والغامض بالواضح والثقافة الانضباطية بثقافة العمل التجارى. والثانية تتعلق بمفهوم التدريس. فقد أولت دراسات الحالة للمؤسسات وقتاً أكثر مما كان عليه الأمر فى الماضى، لمناقشة التدريس ومراقبته والبحث عن وسائل تطويره. والتغيرات فى الاتجاهات نحو التدريس تجد دائماً مقاومة فى مستوى الوحدات الأساسية، حيث يُنظر إليها باعتبارها تحديًا للسلطة والقيم الانضباطية. وغالباً يتم صياغة مفهوم التدريس فى المراكز المؤسسية، ويتولى رعايته عدد قليل من المدرسين، لكنه يجد أيضاً مقاومة واسعة فى الأقسام خاصة فيما يتعلق

بنواح انضباطية معينة. وقد تم موازنة هذه التوجهات فى كثير من المؤسسات من خلال تأثيرٍ نشاطات التقويم الذاتى والتى تعزز التصرفات والمواقف الجماعية على مستويات الوحدات الأساسية؛ مما ينعكس على تقوية الثقافات الانضباطية.

وكما أشرنا سابقاً فى هذا الفصل، يُعد تقويم الجودة الخارجية مساراً تنفتح من خلاله الثقافات المؤسسية على المصالح غير الأصلية. وعلى كل حال، وعلى الأقل تظهر على السطح القيم الأكاديمية التى تكون سائدة فى الأنظمة الخارجية لمراجعة الزملاء، والتى تقوم بها معظم مؤسسات الجودة الوطنية، وقد يوجد تحت السطح قيم أخرى تم إدخالها فى عملية تقويم الجودة من خلال توجيهات الوكالة، وكذلك من خلال التدريب وتوسعة مفهوم الزملاء بتضمين مجموعات واسعة من المهتمين .

خاتمة:

لقد تم وصف المناقشات الخاصة بالتعليم العالى بأنها مناقشات بين مناصرى العودة للماضى من جهة، ومناصرى التحديث الشامل من جهة أخرى (Parker and Courtney,1998)، ولقد بدأنا هذا الكتّاب بالإشارة إلى أن الجودة فى التعليم العالى تثير الحماس والسخرية بدرجات متساوية. وقد تكون هناك علاقة بين النظريتين؛ فالحماس لإدارة الجودة قوى فى جانب المناصرين للتحديث الشامل، فى حين أن الساخرين يدعمون العودة للماضى.

وكما أشرنا فى هذا الكتاب، هناك علاقة قوية بين إدارة وتقويم الجودة، وتوسعة وتنويع التعليم العالى. وقد استدعت التطورات الأخيرة فى مؤسسات التعليم العالى وجود ضغوط متزايدة للمسئولية الكبيرة لنظام التعليم العالى ونُقلت إلى بقية المجتمع.

وعملياً، فقد رأينا فى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى العديد من الأمثلة لمديرى المؤسسات يستخدمون تقويم الجودة لتصبح أداة فى العملية الواسعة لإدارة التغيرات التنظيمية. لكن رأينا أيضاً أمثلة لأعمال من قبل مجموعات من الهيئة الأكاديمية تم اعتبارها جزءاً من عملية تقويم الجودة الخاصة بحفظ وتعزيز المفاهيم التقليدية للجودة الأكاديمية القائمة على أساس الانضباط. وفى واقع المؤسسات المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى كان تقويم الجودة الخارجى والوكالات التى تدعمها، مصدر «إزعاج خارج الحلبة» يسبب إزعاجاً بشكل مستمر ويشكل تهديداً فى بعض الأوقات، ويكون مفيداً بين الفينة والأخرى باعتبارها حقيقة معاشة فى بيئة خارجية شديدة التعقيد. وهذا لا يعنى أن تقويم الجودة الخارجية قد

أخفق فى تحقيق أى أثر فى مؤسسات التعليم العالى، فقد أوردت كل المؤسسات المتعلقة بدراسة الحالة التغيرات التى حدثت على الأقل بصورة غير مباشرة نتيجة لتقويم الجودة، وهذا يعنى ببساطة وجود عوامل خارجية كبيرة تؤثر فى التعليم العالى. وفى بيئة مختلفة يمكن أن يصبح تقويم الجودة موصلاً لتلك العوامل الخارجية الكبيرة أو مصدراً لمقاومتها.

ولا شك أن دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى قد قام بها فى الغالب كتّاب متحمسون ليسوا ساخرين من ذلك. وبعد كل ذلك يمكن طرح سؤال لماذا يتضايق الساخرون؟ وعلى ذلك يجب أن يتم الاعتراف بأن دراسة الحالة قد قدمت زوايا مختلفة مع أنه غنى ومتنوع. وحيثما كان ممكناً، فقد رجعنا إلى الدراسات الأخرى التى تناولت أثر التقويم من زوايا مختلفة. لكن يظل هناك القليل من الدراسات التى أوردت أثر تقويم الجودة من خلال وجهة نظر الهيئة الأكاديمية العادية، وكذلك من خلال وجهة نظر الطلاب، وستكون هناك قيمة للربط بين ما بدأ ينشر حديثاً حول أساليب وتأثيرات تقويم الجودة مع المطبوعات القائمة المتعلقة بأثر التعليم العالى على الطلاب وعلى العوامل التى تؤثر فى التعلم.

وقد لخّص واحد منا مقالاً مبنياً على هذه الدراسات فى نبرة تفاؤلية على النحو التالي:

الجودة تستهلك وقتاً كبيراً، الأكاديميون مشغولون وعلى امتداد العالم فى تقويم بعضهم بعضاً. ومن المؤكد أنه من خلال هذه الصناعة التبادلية «الزيارات» يتم تشجيع التغيرات الصغيرة والتى نادراً ما تكون ظاهرة، وكذلك التغيرات الكبيرة المتزايدة. تقويم الجودة يدعونا لعبور الحدود وبناء جسور جديدة بين المؤسسات وبين الوحدات الأساسية للمؤسسات (Brennan,1997:234).

لقد مضت الآن ثلاث سنوات، ونود أن نعدّل ما ركزت عليه هذه الخلاصة دون أن نفقد النبرة التفاؤلية. فقد أصبحت التغيرات اليوم فى كثير من مؤسسات التعليم العالى واضحة. إنها تتخذ شكلاً ثورياً وليس تزايدياً. وهناك، بلا شك حاجة إلى معرفتها بصورة أفضل، وإذا تطلّب الأمر السيطرة عليها بعناية أكبر. وعمليات إدارة وتقويم الجودة يمكن أن تساعدنا فى تنفيذ ذلك بشرط أن نكون واضحين، وحازمين حيال أغراضها وأساليبها وتأثيراتها. وعند النظر إلى فعاليتها، فإن تقويم الجودة يتعلق بالتعليم،وتبادل الدروس عن ذلك التعليم. وكذلك يتعلق بعبور الحدود، وبناء الجسور، والسعى لتحقيق المصالح المرجوة. وتشمل أيضاً قبول التغير حسب مرئيات المتفائلين والمتشابهين.

إن إغلاق النقاش حول تقويم الجودة لم يَحنْ موعده. فمن المرجح أن تأثيره سيكون علــى المدى البعيد، وكثير من تلك التأثيرات يتوقف على عناصر أخرى تؤثر فى التعليم العالى. ورغم إدراكنا التام للمطالبات الواسعة الانتشار بنماذج وأساليب بسيطة لتقويم الجودة، نأمل أن تجد تلك المطالبات مقاومة. إن تقويم الجودة عمل معقد.

ملحوظة:

اتصالات شخصية من السكرتير العام للجنة الوطنية للتقويم.

الملحق (١): دراسات الحالة المؤسسية

لقد تم إعداد دراسات الحالة التالية من قبل المؤسسات من أجل المشروع. وتمثل هذه الدراسات صورة لما كان يحدث فى هذه المؤسسات فى الفترة ما بين ١٩٩٥ إلى ١٩٩٧م.

أستراليا:

جامعة موناش *

جامعة نيوكاسل

جامعة ويسترن سيدنى - نيبيان

بلجيكا:

الجامعة الكاثوليكية فى لوفين

الجامعة الحرة فى بركسل

كندا:

جامعة سانت جيرمو

الدانمارك:

جامعة ألبورج *

فنلندا:

جامعة هلسنكي

جامعة جيوفاسكيلا

جامعة أولو

معهد التقنية بفانتا

فرنسا:

جامعة لويس باستير - ستراسبورج

جامعة ليلى الثالث – تشارلس ديجول

جامعة العلوم الاجتماعية –تلوزى ١

اليونان:

جامعة أثينا للاقتصاد والأعمال

المعهد التقنى والتعليمى فى باتراس

هنغاريا:

كلية بيسينى لتدريب المعلمين (نيرقيهازا)

كلية كولكسى لتدريب المعلمين

إيطاليا:

جامعة البندقية

المكسيك:

جامعة العاصمة المستقلة – مدينة المكسيك

جامعة المكسيك الوطنية المستقلة

هولندا:

جامعة أمستردام

جامعة ماسترخت

الجامعة الفنية – دلفيت

إسبانيا:

جامعة كاتلونيا التقنية

السويد:

جامعة أبسالا *

المملكة المتحدة:

جامعة كارديف فى ويلز

الجامعة المفتوحة

جامعة شفيلد هالام

ملحوظة: جميع دراسات الحالة عدا الثلاثة المحددة بالعلامة النجمية تم نشرها فى موقع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى (http: /www.oecd.org/els/edu/imhe). وتم نشـر دراسـات الحالة الخاصة بجامعات ألبورج وموناش وأبسالا فى بيرنان جيه دى فريس. بي، وفى كتّاب ويليام آر (أيدز) (١٩٩٧) المقاييس والجودة فى التعليم العالي. لندن – جيسكا كنقسلى.

وبالإضافة إلى دراسات الحالة المؤسسية، قامت مؤسسات الجودة الوطنية بإعداد دراسـات الحالة والتى أوردت تصورات عن الآثار التى أحدثتها فى مؤسسات التعليم العالى التى شملتها دراساتها إلا أن ذلك لم يتم نشره .

جمعية الجامعات الهولندية – هولندا

مركز تأكيد الجودة والتقويم – الدنمارك

اللجنة الوطنية للتقويم – فرنسا

مؤسسة الجامعات البرتغالية / مجلس مديرى الجامعات – البرتغال

معهد الدراسات فى البحوث والتعليم العالى – النرويج

وكالة التقويم – لور ساكسونى – ألمانيا

مجلس الجامعات إسبانيا

الملحق (٢): هيكل دراسات الحالة المؤسسية

١ - الغرض:

١-١ الغرض من هذا المستند الإطارى هو تقديم إرشادات إلى كتّاب دراسات الحالة فيما يتعلق بمركز الاهتمام والمحتويات، وكذلك من أجل تسهيل عمليات المواءمة والمقارنة فى التقرير النهائى للمشروع. ولا يقصد منه أن يكون وصفياً بل نشجع الكتّاب أن يضعوا السمات المميزة لتجاربهم المؤسسية.

٢ - مجال دراسات الحالة:

٢/١ ركزت دراسات الحالة على التالى:

أ - بيئات تقويم الجودة: مثل سمات النظام الوطني، السياسات الحكومية تجاه التعليم العالى (شاملاً أنماط قوانين الدولة الرئيسية)، متطلبات تقويم الجودة الخارجية، الخصائص المؤسسية.

ب - أساليب تقويم الجودة الداخلية المتبعة فى المؤسسة، مثل التقويم الذاتي، استخدام المتحنين الخارجيين، التغذية المرتدة التى يقدمها الطلاب، المراجعة والمراقبة المنتظمة للمناهج والأقسام، إجراءات تعيين هيئة التدريس.. إلخ.

ج - كيف يؤثر تقويم الجودة (الداخلية والخارجية) فى عمليات الإدارة واتخاذ القرار، مثل العلاقة مع التخطيط وتوفير الموارد، ومع تطوير المنهج، ومع الحوافز .. إلخ، وذلك فى مختلف المستويات بالمؤسسة؟.

د - أثر متطلبات تقويم الجودة الخارجية فى المؤسسة على المستويات الهيكلية، والثقافية، والمنهجية، والإدارية. ويتعين على المؤسسات أن تقدم أمثلة معينة مثل إنشاء لجان جديدة، وتعيين مديرين جدد، وتغير دور أستاذ الجامعة (بروفسور)، وتوفير الموارد، وأساليب تطوير هيئة التدريس، والطرق الخاصة بالتدريس والتعلم.

هـ - متى ما كان ممكناً، تقوم المؤسسات بتولى دراسات الحالة الداخلية (ضمن دراسة الحالة الشاملة للمؤسسة) للشُّعب أو الأمور المتعلقة بالانضباط التى تم تقويمها حديثاً، وذلك من أجل مقارنة الأثر الإيجابى والسلبى للتقويم بشكل خاص.

و - تفسير نتائج تقويم الجودة وعلاقة مهمة، وسياسات وهيكل وثقافة المؤسسة المستقبلية بتلك النتائج.

ويتعين على الكتّاب التصدى لكل ما ورد بأعلاه فى إطار التغير المؤسسى وتغير النظام.

٢/٢ أمثلة على بعض المسائل التى يتعين على كتّاب دراسات الحالة أن يتصدوا لها تشمل التالى:

- كيف يدخل تقويم الجودة فى عملية الإدارة واتخاذ القرار؟
- التأثير فى الحكم.
- الأثر فى الإدارة المؤسسية بصورة عامة.
- الأثر فى طبيعة العمل الأكاديمى وتوزيع وقت الأكاديميين والإداريين .
- العلاقة بين أنظمة تأكيد الجودة والنتائج التعليمية.
- صحة ومشروعية تقويم الجودة.
- عندما يكون هدف عملية تقويم الجودة هو التحسين أو التعزيز، فهل يكون مجدياً؟
- العلاقة بين المسئولية والقيمة مقابل المال وتحسين الجودة.
- هل يوجد هيكل للحوافز لهيئة التدريس.
- الأثر فى مهمة المؤسسة الشاملة.
- الأثر فى تجربة الطالب فى التعليم العالي.
- مدى الاعتبار الذى يوليه تقويم الجودة للتأثير الخارجى مثل سوق العمل.

الملحق (٣): هيكل أثر دراسات الحالات المؤسسية عن طريق وكالات تأكيد الجودة الوطنية

١ - الغرض:

١/١ الغرض من هذا المستند الإطارى هو تقديم إرشادات إلى كتّاب دراسات الحالة فيما يتعلق بمركز الاهتمام والمحتويات، وكذلك من أجل تسهيل عمليات الموائمة والمقارنة فى التقرير النهائى للمشروع. ولا يقصد منه أن يكون وصفياً بل نشجع الكتّاب أن يضعوا السمات المميزة لتجاربهم المؤسسية.

٢ - موارد المعلومات حول الأثر:

نأمل توضيح الموارد الرئيسية للمعلومات حول أثر تقويم الجودة الخارجية المتوافرة لدى المؤسسات مثل المتابعة المنتظمة للتوصيات، والتغذية غير الرسمية، الدراسات التى تضطلع بها المؤسسات، والدراسات المستقلة.

٣ - مجال دراسات الحالة:

أ - بيئات تقويم الجودة: مثل سمات النظام الوطنى، السياسات الحكومية تجاه التعليم العالى (شاملاً أنماط قوانين الدولة الرئيسية)، متطلبات تقويم الجودة الخارجية، الخصائص المؤسسية.

ب - المعنيون الرئيسيون بتقويم الجودة هم، على سبيل المثال، مديرو المؤسسات، الهيئة الأكاديمية، الحكومة، الطلاب، الموظفون.. إلخ، ونماذج التقارير وتوزيعها.

ج - إن المدى الذى تحتله أساليب تأكيد الجودة الداخلية داخل المؤسسات (مثل التقويم الذاتي، استخدام الممتحنين الخارجيين، التغذية الراجعة التى يقدمها الطلاب، المراجعة والمراقبة المنتظمة للمناهج والأقسام، إجراءات تعيين هيئة التدريس .. إلخ) يحقق متطلبات تأكيد الجودة الخارجية والمدى الذى تحتاج إليه لتكون قادرة على التكيف من أجل تحقيق المتطلبات الخارجية.

د - متى ما كان عملياً، تصورات الوكالة عن كيفية تأثير تقويم الجودة (الداخلية

والخارجيـــة) فى عمليات الإدارة واتخاذ القـــرار مثل العلاقة مع التخطيط وتوفير الموارد، ومع تطوير المنهج، ومع الحوافز.. إلخ فى مختلف المستويات فى المؤسسة.

هـ - متى ما كان عملياً، تصورات الوكالة عن أثر متطلبـات تقويم الجودة الخارجية على المؤسســة على المستويات الهيكلية، والثقافية، والمنهجية، والحكومية، فى فعلى ســبيل المثال إنشــاء لجان جديدة، وتعيين مديرين جدد، وتغير دور أستاذ الجامعة (بروفســور)، وتوفير الموارد، وأســاليب تطوير هيئة التدريــس، والطرق الخاصة بالتدريس والتعلم.

و - النتائج على نطاق النظام مثل إنشاء شبكات جديدة، تبادل المعلومات، تغير الموازين بين التدريس والبحث والإدارة، والسمعة المتغيرة للمؤسسات.

ز - الدعم السياسى والاجتماعى مثل مزيد من الدعم السياسى/ تمويل التعليم العالي، تغيــر أفضليات الطلاب للمناهج والمؤسســات والتصور المتغيــر لعامة الناس عن التعليم العالى بصورة عامة وعن المؤسسات الفردية القائمة بذاتها.

ويتعــين على الكتّاب التصدى لكل ما ورد بأعلاه فى إطار التغير المؤسســى وتغير النظام.

٢/٣ أمثلة على بعض المسائل التى يتعين على كتّاب دراسات الحالة أن يتصدوا لها تشمل التالى:

- كيف يدخل تقويم الجودة فى عملية الإدارة واتخاذ القرار؟.
- التأثير فى الحكم.
- الأثر فى الإدارة المؤسسية بصورة عامة.
- الأثر فى طبيعة العمل الأكاديمى وتوزيع وقت الأكاديميين والإداريين.
- العلاقة بين أنظمة تأكيد الجودة والنتائج التعليمية.
- مصداقية ومشروعية تقويم الجودة
- عندما يكون هدف عملية تقويم الجودة هو التحسين أو التعزيز، هل يكون مجدياً؟
- العلاقة بين المسئولية والقيمة مقابل المال وتحسين الجودة.
- هل يوجد هيكل لحوافز هيئة التدريس.

- الأثر فى مهمة المؤسسة الشاملة.

- الأثر فى تجربة الطالب فى التعليم العالي.

- مدى الاعتبار الذى يوليه تقويم الجودة للتأثير الخارجى مثل سوق العمل.

- استجابة المؤسسات على المستويات المختلفة بما يعنى مدى الرغبة أو الالتزام فيما يتعلق بالمتطلبات / التوصيات الخارجية.

المراجع

Adonis,A,and Pollard,S.(1997)A Class Act: The Myth of Britain's Classless Society. London Hamish Hamilton

Antikainen,E.L.and Mattila,P.(1998)Case Study of Vantaa Polytechnic, http; www.oecd.org /els/edu/imhe

Arnold,G.(1989) Case Study of Sheffield Hallam University, http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Baldwin, G;(1997) An Australian approach to quality in higher education ; the case of Monash University , in J. Brennan ,P. de Vries and R. Williams(eds) Standards and Quality in higher Education . London ; Jessica Kingsley.

Barblan; A.(1997) Management for quality ; the CRE program of institutional evaluation ; issues encountered in the pilot phase- 1994/5 in J.Brennan ,Pde Vries and R, Williams(eds)Standards and Quality in Higher Education . London :Jessica Kingsley.

Barnett,R.(1992)Improving higher Education ;Total Quality Care. Buckingham: SRHE and open University Press.

Barnett,R.(1994)Power ,enlightenment and quality evaluation, European Journal of Education ,29(2):165-79

Bauer, M, and Henkel ,M.(1998)Academic responses to quality reforms in higher education , in M.Kenkel and B,Little(eds)Changing Relationship between Higher Education and the state. London: Jessica Kingsley .

Becher, T. (1989)Academic Tribes and Territories : Intellectual Enquiry and the cultures of disciplines .

Buckingham :**SRHE** and Open University Press

Becher , T. and Kogan m M, (1992) Process and Structure in Higher Education , second edition. London :Routledge.

Becher, H, Geer, B., Hughes , E. and Strauss, A,(1961)Boys in white : student Culture in medical school . Chicago :University of Chicago Press.

Becher, H, Geer, B., Hughes , E. (1968)Making the Grade :the Academic Side of College Life

New York ;Wiley.

Bellefroid ,F. and Elen , J. (1998)Case Study of the University of Leuven ,

http:/ www.org/ els/edu/imhe

Berger , P. (1966)Invitation to Sociology. London :Penguin.

Biglan ,A. (1973) The characteristics of subject matter in different academic areas ; and Relationship between subject matter characteristics and the structure and output of university departments , Journal of APPlid Psychology, 57(3) :195-213

Bodson ,S.(1998)Case Study of the Free University of Brussels,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Bourdieu,P.(1996)The State Nobility :Elite Schools in the Field of Power . Cambridge: Polity Press.

Boys, C., Brennan ,,J.,Henkle ,M.,Kirkland,J.,Kogan ,M. and Youll,P. (1988)Higher Education and the Preparation for Work. London :Jessica .Kingsley

Brennan,,J.(1997)Authority , legitimacy and change :the rise of quality assessment in higher education , Higher Education Management, 9(1):7-30

Brennan,J.,Lyon,E.S.,Mcgeever P.A. and Murray ,K.(1993)Students, Courses and Jobs :The Relationship between Higher education and the Labor Market. London :Jessica Kingsley.

Brennan, J.,El- Khawas m E and shah ,T.(1994)Peer Review and the Assessment of Higher Education Quality: An international Perspective. London:QSC/OU.

Brennan,J.,Shah,T.and Williams, R.(1996)Quality Assessment and Quality Improvement: An Analysis of the Recommendation Made by the HEFCE Assessors . Bristol:HEFCE/QSC.

Brennan,J.,de Vriesm P.and WilliamR.(eds)(1997)Standards and Quality in Higher Education .London: Jessica Kingsley.

Brennan,J.,Frederiks, M. and shah ,T.(1997)Improving the Quality of Education :The Impact of Quality Assessment on Institutions. London : HEFGE/QSC.

Brennan, J.,Holloway,J. and Shah ,T.(1998)Case Study of theUk Open University , http:/www.oecd.org/els/edu/imh

Cheminat, A. and Hoffert, M.(1998)Case Study of the University of Strasbourg,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Clark,B.R. (1970)The Distinctive College :Antiochy, Reed, Swarthmore. Chicago: Aldine.

Clark,B.R.(1972)The Organizational saga in higher education, Administrative Science Quarterly, 17:178-84.

Clark,B.R.(1983)The higher education system: Academic Organization in Cross-National Perspective.Berkeley:University of California Press.

Clark,B.R.(1998) Creating Entrepreneurial Universities:Orgnisational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon.

Cohen,M.D.and March ,J.G.(1974) Leadership and Ambiguity: The American College President. New York: McGraw Hill.

Collins, R. (1975) Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science. New York: Academic Press.

Gowen,R.(ed)(1996)The Evaluation of higher education system.London:Kogan Page.

Daniels,C.(1998)Case Study of Cardiff University of Wales,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

De Klerk,R.,Visser,K. and van Welie,L.(1998)Case study of the university of Amsterdam,

http://www.oecd.org/els/els/edu/imhe

De Vries, P.(1996) Could criteria used in quality assessment be classified as academic standards m Higher Education Qurterly,50(3):193-206.

Dill, D. (1995)Through Deming's eyes: a cross –national analysis of quality assurance policies in higher education, Quality in higher education,

1(2):95-110.

Dill,D.(1997)Accreditation, anarchy? the evolution of academic quality assurance policies in the United State, in J.Brennan, P.de Vries and R. Williams (eds)Standards and Quality in higher Education, London :Jessica Kingsly.

Douglas, M. (1982) In the Active Voice. London :Routhledge and Kegan Pual.

Douglas, M.(1986) How Institution Think.Syracuse,New York: Syracuse University Press.

EC PHARE and European Training Foundation (1998a) Quality Assurance in higher Education: A Legislative Review and Needs Analysis of Development in Central and Eastern Europe. Turin: European Training Foundation.

EC PHARE and European Training Foundation (1998b) Quality Assurance in higher Education: Final Report and Project Recommendation. London: QSC/OU.

El-Khawas,E.(1998) Higher education research, policy and practice: patterns of communication and miscommunication, paper presented at the International Symposium on the Institutional Basis of Higher Education Research: Experience and Perspectives, 1-2 September 1998. Kassel Germany.

Engwall,L.(1007) A Swedish approach to quality in higher education: the case of Uppsala University, in J. Brennan, P. de Vries and R. Williams(eds)Standards and Quality in higher Education. London: Jessica Kingsley.

European Commission (1995) Initiatives of Quality Assurance and Assessment of higher Education in Europe. Luxembourgr:Office for Official Publication of the European communities.

European Commission (1997) European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education, COM(97). Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communication.

European Commission (1998)Recommendation of the Council of September 24, 1998 on European co-operation in quality assurance in higher education, Official Journal of European communities (OJEC), L270. Luxembourg: Office for Official Publication of the European commission.

Filep, L.(1998)Case study of the Teacher Training College of Nyiregyhaza,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Finch, J.(1997)Power, legitimacy and academic standards, in J.Brennan, P.de Vries and R. Williams(eds)Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

Frazer,M.(1997)Report of the modalities of external evaluation of higher education in Europe:1995-1997,Higher Education in Europe, 22(3):349-401.

Frederiks,M.,Westerheijden,D.F.and Weusthof,P.(1994) Effects of quality assessment in Dutch higher education, European Journal of Education, 29:101-18.

Gellert,C.(1998)European Higher Education Systems. London: Jessica Kingsley.

Goedegebuure,L.,Kaiser,F.,Massen,P.,Meek,L.,van Vught,F.and de Weert,E.(1993) Higher Education Policy: An International and comparative perspective. Oxford: Pergamon Press.

Harvey,L. and Green, D.(1993)Defining quality, Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1):9-34.

Henkel,M.(forthcoming) Academic Identities and Policy Chang. London: Jessica Kingsley.

Higher Education Funding Council for England (1997) Fund for the Development of Teaching and Learning (FDTL) Phase one: DENI Awards. Bristol: HEFCE.

Hofstede, G.(1991) Culture and Organizations: Software of the Mind. London, New York: McGraw Hill.

Hyvarinen, K., Hamalainen, K. and Pakkanen, P. (1998) Case Study of the University of Helsinki,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Kells, H.R.(1988)Self- Study Processes: A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs, third edition. New York: ACE/Macmillan.

Kells,H.R.(1992)Self Regulation in higher Education :A Multinational Perspective on collaborative Systems of Quality Assurance and control. London: Jessica Kingsley.

Kells,H.R.(1993) The Development of Performance Indicators for Higher Education: A Compendium for Eleven Countries: OECD/IMHE.

Kells, H.R. (1995) Creating a culture of evaluation and self regulation in higher education organizations, Total Quality Management,6(5-6): 457-67.

Kells,H.R.(1998) National evaluation systems:Propositins and lessons for the research and policy void ,Paper presented at the 11th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers, 3-4 September 1998. Kassel:Germany.

Kelsall,K.,Kuhn, A. and Poole, A.(1970) Graduates: The Sociology of an Elite. London:Routledge.

Kerr,G.(1982) The Uses of the University. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Kogan,M.(1986) Educational Accountability: An Analytical Overview .London: Hutchinson.

Kogan,M.and Kogan, P.(1984)Higher Education under Attach. London: Kogan Page.

Kogan,M.and Hanney,S.(1999) Reforming Higher Education. London: Jessica Kingsley.

Leser,K.(1998) Case Study of the University of Newcastle,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Liuhanen,A.,Sippola,P.and Karjalainen, A.(1998) Case Study of the University of Oulu,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Losfeld,G.and Verin,A.(1998)Case Study of the Charles de Gaulle University, Lille III,

Maassen,P.(1996) Governmental Steering and the Academic Culture: The Intangibility of the Human Factor in Dutch and German Universities. Maarsen: De Tijdstroom.

Maassen, P.A.M. and Westerheijden, D.F.(1998) Following the follow-up :a sketch of evaluation use in European higher education, in J.P. Scheele,P.A.M.Maassen and D.F.Westerheijden (eds) To Be continued… Follow-up Quality Assurance in higher Education. Maarsen: Elsevier/ De Tijdstroom.

Massaro, V.(1997) Institutional responses to quality assessment in Australia, in J. Brennan, P.de Vries and R. Williams (eds) Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

Mikol,M.(1998) Case Study of the University of Western Sydney, Nepean,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Neave,G.(1988) On the Cultivation of quality efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in western Europe, 1986-88, European Journal of Education, 23(1-2):6-23.

Neave,G. and van Vught,F.(eds)(1991)Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. Oxford:Pergamon Press.

Parker, M.and Courtney, J.(1998) Universities or nurseries? Education , professional and taxpayers, in D. Jary and M. Parker (eds) the New Higher Education :Issues and Direction for the Post-Dearing University. Stoke-on-Trent: Staffordshire University Press.

Pascarella,E.T. and Terenzini,P.T.(1991) How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey-Bass.

Quality Assurance Agency for Higher Education (1998)Quality Assurance: A New Approach. Gloucester: QAA.

Rasmussen, P,(1997) A Danish approach to quality in higher education: the case of Aalborg University, in J.Brennan, P. de Vries and R. Williams(eds) Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

Reuke, H.(1997) Quality Management Quality Assessment and the Decision- Making Process in lower Saxony, Germany. The Evaluation Agency.

Rojo, L., Seco. R., Martinez, M. and Malo,S.(1998) Case Study of Universidad National Autonoma de Mexico,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Saint-Girons, B.and Vincens, J.M.(1998) Case Study of Universite des Sciences Socials, Toulouse I,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Salter,B. and Tapper, T.(1994) The State and Higher Education. London: Woburn Press.

Scott,P.(1995) The Meanings of Mass Higher Education. Buckingham: SRHE and open University Press.

Taylor, L.(1994) Reflecting on teaching: the Benefits of self-evaluation, Assessment and Evaluation in Higher Education, 19(2):109-122.

Thune, C.(1994) Setting up the Danish Centre, in A. Craft (ed) International Developments in Assuring Quality in Higher Education. London:Falmer Press.

Thune, C.(1997) The Balance Between Accountability and Improvement: The Danish Experience, in J. Brennan, P.de Vries and R. Williams (eds) Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

Thune,C. and Staropoli, A.(1997) The European Pilot Project for evaluating quality in higher education, in J.Brennan,P. de Vries and R. Williams (eds)Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

Trow,M.(1994a) Academic Reviews and the Culture of Excellence. Stockholm: The Council for Studies of Higher Education.

Trow, M. (1994b) Managerialism and the Academic Profession: Quality

and Control. London:QSC/Open University.

Trow,M.(1996) On the accountability of higher education in the United States, paper presented at the Princeton Conference on Higher education , March.

Valenti, G.and Varela, G. (1998) Case Study of Universidad Autonoma Metropolitana Mexico,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Valimaa,J., Aittolla, T. and Konttinnen, R.(1998) Case Study of the University of Jyvaskyla,

http://www.oecd.org /els/edu/imhe

Van Vught,F.(1994) Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher education, in D.F. Westerheijden,J.Brennan and P.A.M.Maassen(eds) Changing Contexts of quality Assessment:Recent Trends in West European Higher Education. Utrecht: LEMMA.

Van Vught,F .and Westerheijden, D.F.(1993) Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms. Luxembourg: Office of the Official Publications of the European Commission.

Vroeijenstijn,A.I.(1994)Preparing for the second cycle, in D.F. Westerheijden,J. Brennan and P.A.M. Maassen (eds) Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in west European Higher Education. Utrecht: LEMMA.

Vroeijenstijn,A.I.(1995) Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. London: Jessica Kingsley.

Warglein, M.and Savoia, M.(1998) Case Study of the Universita Ca Foscari Di Venezia, Italy,

http://www.oecd.org/els/edu/imhe

Watson, D.(1997) Quality , standards and institutional reciprocity, in J.Brennan,P.de Vries and R. Williams (eds) Standards and Quality in Higher Education .London: Jessica Kingsley.

Westerheijden, D.F.(1990)Peers, performance and Power: quality assessment in the Netherlands, in L.D.J. Goedegebuure, P.A.M. Maassen and

D.F.Westerheijden (eds) Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher Education. Utrecht: LEMMA.

Whitty, G., Power , S., Edwards, T.and Wigfall, V. (1998) Destined for Success? Educational Biographies of Academically Able Pupils. Report of a project funded by the Economic and Social Research Council. London: Institute of Education, University of London.

Zijderveld, D.C.(1997) Case Study of Impact by a National Quality Assurance Agency: The Case of the Netherlands. Unpublished. **VSNU.**

المترجمة فى سطور

د. دلال بنت منزل مقبل النصير

*** المؤهل العلمى:**

- الدكتواره فى التربية - تخصص إدارة تعليم عالى - جامعة جورج واشنطن، مدينة واشنطن دي سي (العاصمة)، الولايات المتحدة الأمريكية، يناير ٢٠٠٠م.

*** الوظيفة الحالية:**

- مديرة وحدة الحاسب الآلى بمركز القياس والتقويم من عام ١٤٢٤هـ، وعضو في قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض.

*** الأنشطة العلمية:**

- "العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية للبنات بالجوف"، مجلة كليات المعلمين، ١٤٢٥هـ.
- "تقييم كلية طالبات التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض لفعالية أعضاء هيئة التدريس" - مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠٠٦م.
- مذكرة بعنوان " الإدارة والتخطيط التربوي" ٢٠٠١م.
- "الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس فى كليات البنات"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مجازة للنشر).

مراجع الترجمة فى سطور

أ. د. عبدالرحمن بن أحمد هيجان

*** المؤهل العلمى:**

- الدكتوراه فى الإدارة العامة، ١٤١٢هـ من الولايات المتحدة الأمريكية، أول عضو هيئة تدريب يحصل على درجة الأستاذية بمعهد الإدارة العامة.

*** الوظيفة الحالية:**

- نائب المدير العام للبحوث والمعلومات المكلف - معهد الإدارة العامة.

*** الأنشطة العلمية:**

له ما يقرب من (٤٠) عملاً علمياً بين مؤلف، وبحث، ومترجم، ومن بينها:

- المنظمات.
- المدخل الإبداعى فى حل المشكلات.
- ضغوط العمل.
- السلوك الإدارى: دراسة لعملية اتخاذ القرار فى المنظمات الإدارية.
- إدارة الجودة الكلية فى الحكومة.
- التفاوض: المهارات والإستراتيجات.
- التدريب الإدارى النسائى: مداخل تطويرية لتعزيز الأدوار القيادية للنساء فى منظمات الأعمال العربية.
- إدارة الكوارث فى المملكة العربية السعودية.
- الاستعداد لإدارة الكوارث والأزمات.

- مقارنة بين نماذج الكوارث: البحث عن دليل لسياسة شاملة.

- إعادة هندسة الإدارة: المطلب الحتمى للقيادة الجديدة.

- تجربة المملكة العربية السعودية فى مجال الإصلاح الإدارى.

- الإدارة الأمينة.

*** الأنشطة العملية:**

- مارس العمل الاستشارى لأكثر من (٢٠) عاماً فى مجال الإدارة والتنظيم الإدارى، وأشرف على إنجاز ما يقارب (١٦٥) استشارة فى مجالات إدارية ومحاسبية وقانونية وتقنية.

- باشر التدريب لما يقارب (٢٧) عاماً فى جميع العمليات التدريبية المتعلقة بتقييم وتنفيذ البرامج التدريبية داخل معهد الإدارة العامة وخارجه.

- شارك فى العديد من اللجان والحلقات والمؤتمرات المحلية والعربية والدولية، وعضوية العديد من المجالس العلمية والجمعيات.

تم التصميم والإخراج الفنى والطباعة فى
الإدارة العامة للطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة - ١٤٢٨هـ

هذا الكتاب

مشروع تخرُّج بحثى تبناه برنامج الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى التابع لمنظمة التنمية الاقتصادية والتعاونية (DECD)، وبدعم من المفوضية الأوروبية (ED) ومجلس تمويل التعليم العالى فى إنجلترا (HEFC-England)، تحت مسمى «إدارة الجودة وتقويمها واتخاذ القرار» وقد هدف إلى أمرين أساسيين: الأول هو توضيح الأغراض والأساليب والنتائج المترتبة للأنظمة الوطنية المختلفة الخاصة بتقويم الجودة. والثانى هو تقصى أثر هذه الأنظمة فى الإدارة المؤسسية واتخاذ القرار.

ونظراً للترتيبات الوطنية الجديدة لتقويم الجودة التى أدخلت فى أنظمة التعليم العالى، وهى جزء من التغيرات الجذرية التى تحدث فى مؤسسات التعليم العالى، ويكتسب فيها تقويم الجودة أهميةً خاصةً فى مجالات فهم هذه التغيرات؛ خضعت أربع عشرة دولة لعمليات تقويم الجودة وروجعت نتائج تلك العمليات، وقُدِّمت إفادات حول التغيرات الرئيسة التى تحدث فى التعليم العالى ويؤدي فيها تقويم الجودة الدور الأكبر. وتعتبر هذه التغيرات الموضوع الرئيس لهذا الكتاب.

كما يستعرض الكتاب ويحلل حالات عملية من سبع عشرة دولة من مختلف أنحاء العالم، وتضمنت تلك الحالات أمثلة ونماذج لإدارة وتقويم الجودة فى تسع وعشرين مؤسسة للتعليم العالى وسبع مؤسسات وطنية للجودة فى هذه الدول.

والكتاب بذلك يستطلع التطبيقات المختلفة لإدارة الجودة وتقويمها مستخدماً أسلوب Best Practice، وكذلك يستطلع البحوث والدراسات الأخرى ذات العلاقة.

ردمك: ٩-١٥١-١٤-٩٩٦٠

تصميم وإخراج وطباعة الإدارة العامة للطباعة والنشر - معهد الإدارة العامة ١٤٢٨هـ